

Trabajo Fin de Máster

Desafíos del profesor de Ciencias Sociales en la
Educación Secundaria

Challenges of Social Sciences teacher in Secondary
Education

Autor/es

Santiago Montañés Menés

Director/es

Ana Morte Acín

Facultad de Educación
2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	pág. 3
Introducción.....	pág. 3
Marco teórico.....	pág. 4
Competencias básicas.....	pág. 5
Competencias específicas de Ciencias Sociales.....	pág. 11
Experiencia en el centro educativo.....	pág. 12
 2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS.....	 pág. 17
 3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN DE AMBOS PROYECTOS...pág. 20	
Unidad didáctica.....	pág. 20
Proyecto de innovación-investigación.....	pág. 26
Relación entre ambos proyectos.....	pág. 30
 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....pág. 32	
Conclusiones.....	pág. 32
Propuestas de futuro.....	pág. 35
 5. BIBLIOGRAFÍA.....pág. 37	
 6. ANEXOS.....pág. 41	
Unidad didáctica.....	pág. 42
Proyecto de innovación-investigación.....	pág. 81

1. INTRODUCCIÓN.

La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo

INTRODUCCIÓN

Es el presente Trabajo Fin de Máster un resumen de todo lo aprendido durante este curso 2015-2016 en el citado Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Geografía e Historia siendo más concretos.

Como corresponde a la modalidad A del Trabajo Fin de Máster de esta titulación, y puede observarse en la guía docente del mismo, el documento consta de una estructura muy clara dividida en cinco bloques: introducción, justificación de la selección de proyectos, reflexión crítica sobre la relación entre ambos proyectos, conclusiones y bibliografía. Todos estos apartados podrían englobarse en dos bloques más amplios que recogieran, por un lado, una reflexión acerca de la práctica docente y, por otro, una reflexión acerca de nuestra práctica particular y nuestro aprendizaje teórico durante el curso.

Dentro de lo que es el apartado de *introducción*, cabe enmarcar una reflexión acerca de la profesión docente tanto desde el marco teórico como desde lo visto y vivido en el centro educativo, en este caso Escuelas Pías de Zaragoza.

Siguiendo con la estructura vemos dos apartados muy relacionados: *justificación de la selección de proyectos* y *reflexión crítica sobre la relación entre ambos proyectos*. Evidentemente, hay que explicar por qué se selecciona un proyecto y no otro y, siendo que el tiempo del que dispusimos para llevarlo a la práctica fue escaso, ambos proyectos tienen puntos en común y son los que vamos a tratar de poner en valor. En este caso se ha optado por tomar en consideración la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación porque, a pesar de ser proyectos diferentes, su puesta en práctica estuvo muy relacionada.

Finalmente, y resultando el último apartado de desarrollo, nos encontramos con *conclusiones*. Es en este apartado en el que realizo la reflexión global de todo lo estudiado y aprendido en el

máster, además de esbozar unas pequeñas líneas maestras sobre lo que ha de ser el futuro de esta profesión.

A fin de cerrar este trabajo, y como en cualquier trabajo académico que se precie, hay que hacer un apartado de *bibliografía* en el que exponer los distintos materiales empleados para la realización del mismo.

Una vez concluido el trabajo (pues se han tratado los cinco puntos que marcan la estructura) es el momento de presentar los anexos, que en esta ocasión serán la propia unidad didáctica y el trabajo de investigación-innovación que se han analizado.

Por tanto, el presente trabajo recoge todo un año de enseñanza-aprendizaje y la reflexión crítica que del mismo hayamos podido hacer gracias tanto a los documentos manejados (ya fueran en forma de manuales o la propia legislación educativa tan cambiante que se da por estos lares) como a las prácticas en un centro real y a la ayuda inestimable de los docentes que tan bien nos acogieron.

MARCO TEÓRICO

Para comenzar a valorar la profesión docente en su verdadera medida se hace necesario volver la mirada a los orígenes de esta profesión tal y como contemporáneamente la conocemos, es decir, desde que el Certificado de Aptitud Pedagógica se transformó en un máster universitario a todos los efectos, allá en el año 2006 en consonancia con la aprobación de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, que establecía como una obligatoriedad la necesidad de cursar este máster para poder ejercer la profesión. La importancia de lo dispuesto en la citada ley viene por el hecho de ser la primera gran modificación a este respecto que se hacía desde que en 1970 se promulgara por Villar-Palasi la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* que constituía el Certificado de Aptitud Pedagógica, hecho que también resultó ampliamente celebrado por el hecho de establecer unos conocimientos mínimos de pedagogía en el profesorado, centrando de esa manera el foco en el alumnado y no tanto en los contenidos, tal y como refleja Joan Pagès (2000).

Esta habilitación parecería un gran avance y propició un espaldarazo tanto para los Movimientos de Renovación Pedagógica como los Institutos de Ciencias de la Educación,

fundamentales en la redacción de la futura LOGSE.

En relación con lo anterior, con el cambio radical que supuso la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* vino la creación de los Cursos de Cualificación Pedagógica, si bien no llegaron a implantarse totalmente, permaneciendo como referencia válida el Certificado de Aptitud Pedagógica. Parecida suerte corrió, si bien no llegó siquiera a dar tiempo su implantación el Título Profesional de Especialización Didáctica que marcaba la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.

Finalmente, es con la LOE con la que se establecen los contenidos de este máster, adecuándose a los requisitos establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior y configurados en este nivel político a partir de la *Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.

En el contexto particular del profesorado de Ciencias Sociales, ya dicen Prats y Valls (2011) que no fue hasta la aparición de este máster cuando la enseñanza de la didáctica de las Ciencias Sociales pasó definitivamente a los departamentos de didáctica de las Ciencias Sociales y dejó de considerarse como algo secundario propio de la enseñanza infantil y primaria pues había salido del currículo.

Por tanto, y a modo de conclusión de este marco legal general en el que hemos querido incidir para conocer cuál era el ámbito en el que debíamos movernos, podemos reseñar que únicamente son destacables el Certificado de Aptitud Pedagógica surgido al calor de la Ley General de Educación en 1970 y el actual *Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* surgido con la Ley Orgánica de Educación de 2006 y adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Visto lo anterior hay que centrar ahora la mirada en qué significa todo ello, cómo puede afectarnos y la manera en que se concreta, que no es otra que con el desarrollo y el establecimiento de cinco grandes competencias bajo las que se agrupan todas las asignaturas de este máster. Las

competencias establecidas son:

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.
3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.
4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Podemos considerar que se pueden dividir las citadas competencias en dos grandes bloques, uno por cuatrimestre, estableciendo de esta manera una artificiosa y artificial división que nos hará más accesible lo que a continuación digamos. El primer bloque se corresponde a asignaturas del primer cuatrimestre en exclusiva y se encuentra surcado, en mayor medida, por las tres primeras competencias. Bajo esta tutela encontramos asignaturas tales como *Contexto de la Actividad Docente, Interacción y Convivencia en el Aula, Procesos de enseñanza-aprendizaje, Educación emocional en el profesorado* y el *Prácticum I*. Es decir, de los seis módulos que podemos ver en que se dividen las asignaturas del máster según la página web de la propia titulación, este primer bloque competencial trata los tres primeros. Por tanto, en el segundo bloque competencial se tratan los otros tres módulos, que agrupa las competencias cuatro y cinco y que contiene las asignaturas de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y empresa, Contenidos disciplinares de Geografía, Diseño, organización y*

desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, Habilidades comunicativas para profesores, Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia, Prácticum II y Prácticum III.

A pesar de que se hayan incluido los tres Prácticum como algo individualizado, hay que destacar que todas las asignaturas del primer cuatrimestre se enfocan hacia ese *Prácticum I*, pues consiste en ver en un centro real todo lo que se ha estado diciendo teóricamente en las clases presenciales del máster mientras que las del segundo cuatrimestre se enfocan a los *Prácticum II y III*, en los que por fin vamos a poner en práctica todo aquello teorizado pero más específico. Es por ello que las actividades realizadas en este segundo cuatrimestre deberían dirigirse de una forma mucho más directa a su puesta en práctica en este ámbito. Como se trasluce de lo anteriormente expuesto, las asignaturas de este primer bloque de competencias son comunes para todas las especialidades del máster mientras que el resto son específicas de la especialidad de Geografía e Historia, siendo los distintos Prácticum también comunes al conjunto del máster.

Para acercarnos de una manera mucho más clara a cada una de las competencias pasaremos a analizarlas una a una, relacionándolas con las asignaturas que aglutinen bajo su desempeño. Estas competencias se supone que son aquellas que deberían adquirirse mediante la realización de este máster, lo que, sin duda alguna, acarrearía la obtención de un perfil de buen docente en el caso de ser capaces de aglutinar todas ellas correctamente bajo una misma persona.

Respecto a la **primera competencia**, aquella que decía “integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”, se destaca que se correspondía casi en su totalidad con la asignatura de *Contexto de la Actividad Docente* ya que, como bien indica su nombre, es en ella en la que se estudia el marco legal en el que hay que saber desenvolverse y las distintas características sociales y culturales en que nos vemos inmersos. La importancia en el conocimiento de la legislación radica en la necesidad de conocer cuáles son las pautas establecidas para el desempeño de la práctica docente. Aquí, por tanto, hay dos grandes bloques: el que estudia el centro educativo y la profesión docente y el que se especializa en ver el contexto social y familiar del proceso educativo. Respecto a lo primero, se destaca el conocimiento de la documentación tanto a nivel general (como puede ser el caso de las distintas leyes educativas y los diferentes niveles de concreción) como particular (en lo referente a los

aspectos propios de cada centro y que pueden presentar variaciones de uno a otro). Es muy interesante ya que en ella se inserta todo aquello que es labor del docente pero va más allá de las meras funciones educativas por ser un trabajo más oscuro, dirigido a establecer las pautas mínimas a seguir en el centro. Es esencial para la posterior redacción de las actividades pedagógicas pues lo primero es ser capaces de concretar en un documento interdepartamental propio del centro educativo aspectos generales contruidos entre el conjunto del cuerpo docente para que pueda sentirse a gusto y sea capaz de desarrollar su labor en un entorno que realmente le resulte cómodo y conocido. Respecto a lo segundo, resulta imprescindible conocer el entorno en el que nos estamos moviendo para de esta manera poder ofrecer al alumnado aquello que les sea más cercano y conocido para poder hacer que las experiencias de aprendizaje de que disfruten sean realmente significativas, a la par que conocer cómo la sociedad ha ido cambiando y, junto a ella, los métodos de enseñanza-aprendizaje y su evolución para adaptarse a estos nuevos mundos que se nos vienen encima y que, si no somos capaces de comprender al menos en su nivel más básico, nos pasan por encima impidiéndonos acercarnos al alumnado, lo que volvería nuestra práctica docente totalmente intrascendente. Todo ello se encuentra relacionado con la memoria que hubo de realizarse para el *Prácticum I*, por lo que éste deviene fundamental en nuestro aprendizaje, a la hora de ver físicamente un documento real y su aplicación, además de las pertinentes explicaciones llevadas a cabo por el profesorado y la dirección de los respectivos centros educativos, siempre dispuestos a clarificar aquellos aspectos que teóricamente quedan un poco en el aire y no son asimilados hasta que no llega el momento de ponerlos en práctica o verlos de primera mano.

La **segunda competencia**, la denominada “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”, se trata, principalmente, en la asignatura de *Interacción y Convivencia en el Aula*. Es aquí donde se aprenden y se tratan de aplicar las distintas estrategias metodológicas para atraer al alumnado de todo tipo e incluir a aquellas personas cuyas capacidades, aptitudes o actitudes tendieran a dejar fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos sirve también para detectar y ser capaces de actuar frente a casos de atención a la diversidad y dar una buena, adecuada y rápida respuesta a la hora de afrontar este tipo de casos, además de poder fomentar un adecuado clima de aula previniendo situaciones de conflicto y ayudando al establecimiento de un aura de compañerismo. Se hace necesario en ese caso el conocimiento del alumnado en un grado individual pues ante la masa no se puede actuar más que de una manera directa y frontal, lo que no ayuda si de crear buenas relaciones se trata, más bien al contrario, ya que este clima cálido que se pretende únicamente es

posible a partir de unas relaciones cercanas. No es, por tanto, la educación algo aislado que se dé en el interior de un centro educativo sino que es algo en lo que toda la sociedad ha de implicarse, facilitando de esta manera los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta misma competencia cabe enmarcar la asignatura de *Educación emocional en el profesorado* ya que es extremadamente importante que la persona a cargo de un grupo de estudiantes sea capaz de hacerles reflexionar hasta el punto de que se sepan capaces de alcanzar cualquier meta propuesta, siendo muy importante que no se presente el docente como un ser prácticamente inanimado sino que ha de tomar las riendas del grupo clase desde el conocido como efecto Pigmalión para sacar del mismo todo aquello de que realmente sea capaz, combatiendo de esta manera el temido efecto Golem, que también es común y suele darse, y que se fundamenta precisamente por lo contrario, por minar la moral de un grupo hasta tal punto que esconde sus capacidades y se muestra incapaz de superar la mínima de las adversidades.

Finalmente, en la **tercera de las competencias** pero última de las tratadas durante el primer cuatrimestre, aquella que propugna por “impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo”, vemos la importancia de conocer los distintos modelos teóricos de enseñanza-aprendizaje de cara al alumnado, el beneficio o perjuicio que el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación pueden tener sobre un grupo clase y las diferentes técnicas de motivación que pueden llegar a emplearse, lo que se estudia en la asignatura de *Procesos de enseñanza-aprendizaje*. Dentro de los marcos teóricos vistos hay que destacar el conductismo de Skinner y Pavlov en el que el alumnado es un mero espectador y el docente es el principal protagonista, el constructivismo de Ausubel pero también Vigotsky y Piaget en el que el alumnado es tanto un espectador como un reconstructor de sus propios conocimientos mientras que el profesor pasa a ser un facilitador del aprendizaje y el cognitivismo de Piaget, Vigotsky y Bruner en el que el alumnado es un investigador mientras que el profesorado se convierte en un mero dinamizador de ese autoaprendizaje. También se nos presentaron diferentes técnicas de motivación, las diferencias en los climas del aula y los distintos tipos de evaluación, dejándonos los conocimientos sobre los mismos para que cada futuro docente se decidiera por uno o por otro en función de sus gustos e intereses personales. Además, vimos la evolución de la atención a la diversidad y cómo se han ido tomando medidas paulatinamente para humanizar la educación y hacerla, verdaderamente, para todo el mundo.

En lo que respecta a la **cuarta de las competencias**, la que habla de “planificar, diseñar y

desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”, aglutina bajo sí misma las asignaturas de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y empresa, Contenidos disciplinares de Geografía y Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. Es, probablemente, una de las competencias centrales del máster pues es la que nos ayuda a llevar al plano teórico-práctico los conocimientos que se van adquiriendo para poder comprobar nuestro desempeño en un entorno real. Aquí es donde se reúnen los conocimientos adquiridos anteriormente y se proponen las metodologías adecuadas para su desempeño, así como los contenidos, los objetivos y las pautas de evaluación pues es en estas asignaturas en las que se pide el desarrollo tanto de una programación didáctica como de la unidad didáctica impartida en el centro educativo al que nos hemos adscrito previamente, comprobándose el carácter de la práctica docente por las actividades planteadas y la adecuación de aquello planteado y llevado a término. Es extremadamente interesante el desarrollo de lo que aquí se expone pues tanto en el caso del Bachillerato como de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo mucho más importante en la última, se les está preparando para ejercer responsablemente su ciudadanía social, cultural y democrática, además de ayudarles en un proceso de crecimiento y madurez psico-cognitiva. El desarrollo de todo lo aquí explicitado se concreta en la pregunta que siempre hay que hacerse a la hora de ponerse delante de un grupo clase: “¿qué queremos que aprendan?”.

Finalmente, lo que a la **última competencia** se refiere, aquella cuyo enunciado dice “evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”, está, sin ápice de duda, completamente dirigida a lo desarrollado en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*. En el desarrollo de esta asignatura y, por ende, de esta competencia es en la que encontramos lo que quizá responda a aquello más rompedor respecto al resto del máster pues nos vemos en la siempre complicada tesitura de salirnos de nuestra área de confort y elaborar un proyecto de innovación-investigación que convierte al docente en un investigador de un grupo humano, trabajando la materia por conceptos al estilo de lo propuesto por Marek (2008). Es una buena manera de romper los moldes tradicionales e indagar en la capacidad del alumnado para asimilar otro tipo de experiencias y ser capaces como docentes de llevarlo a la práctica de la manera menos traumática posible, sin mostrarlo de una manera separada del resto de la materia, favoreciendo así su integración paulatina en los currículos educativos como ya ocurre en otros países, que ven la investigación, al igual que Elliot (2011), como una parte inseparable de la

enseñanza. El aprendizaje de estos nuevos métodos es esencial para tener mayor número de recursos y de respuestas ante situaciones sobrevenidas y lograr motivar y encauzar el interés del alumnado en su propio provecho. Se adquiere así un bagaje que, de otra manera, quizá no lográsemos descubrir en toda una vida de dedicación a esta profesión.

Como puede verse, mientras esta última competencia tiene una plasmación total y directa en el *Prácticum III*, del que hay que hacer un trabajo exponiendo en cierta manera la experiencia observable, la anterior se plasma en el *Prácticum II*, ya que la realización de la memoria focaliza los aspectos más relevantes e interesantes de cuantos allí, en el aula real, se han visto, siendo capaces de implementar aquello que se cree oportuno. De todas formas, es en estos dos últimos casos en los que se enmarcan la totalidad de las competencias ya que son actividades transversales en las que se puede ver hasta qué punto de han logrado asimilar o no aquellas enseñanzas recogidas desde el primer día de máster.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE CIENCIAS SOCIALES

Vistas las competencias generales para todo el buen docente, queda centrarnos en aquellas que les son propias a los docentes del área de Ciencias Sociales que, frente a lo que en 1968 decía Mary Price en su libro “History in Danger”, es un área que sigue existiendo, consiguiendo cada vez un reconocimiento mayor. No resulta sencillo acercarse a este respecto pues, al igual que ocurría con Mary Price y su opinión de la Historia, hoy en día ocurre algo similar con la didáctica de las Ciencias Sociales ya que aunque sí hay autores que entienden, como Pilar Benejam, que las Ciencias Sociales se encargan de estudiar las acciones del ser humano en las sociedades pasadas y futuras y en su relación con el medio donde se desarrollan, hay otros que ni siquiera las consideran como una ciencia aparte, tal y como dice Hernández Cardona (2000) cuando nos presenta los tres grandes paradigmas como son el simbiótico (la didáctica específica sería una subdisciplina de la didáctica general, repitiendo los mismos esquemas), paradigma tecnológico (no tiene en cuenta que los contenidos son específicos y entiende que la metodología empleada es aplicable a cualquier otro conocimiento) y paradigma autónomo (entiende que hay una gran interrelación con el resto de conocimientos si bien esta didáctica tiene unos contenidos y una metodología específica que permite su diferenciación clara). También Martín López da una definición que se basa en considerar las Ciencias Sociales como “disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar estrategias y medios necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del ser humano como ser social y su relación con el medio natural tanto en el presente

como en el pasado”.

Benejam (1999) también profundiza en su análisis y establece tres grandes objetivos genéricos, mucho más importantes que aquellos curriculares: procurar al alumnado información de su contexto y entorno, ayudar al alumnado para comprender la información del mundo que nos rodea y presentar los conocimientos de modo que contribuyan a crear en el alumnado experiencias de aprendizaje que favorezcan su desempeño democrático y social. Es decir, y a modo de resumen, la importancia de las Ciencias Sociales radica en la capacidad que tienen de hacer comprender al alumnado la importancia de vivir en sociedad, con lo rápida que es en sus transformaciones, otorgando a las Ciencias Sociales (y, por tanto, a su didáctica) la triple funcionalidad de ser formativa (ya que desarrolla las capacidades sociales del estudiante), propedéutica (porque prepara para estudios de mayor enjundia) y terminal (ya que prepara para vivir en sociedad y a comprender el mundo tal y como viene).

Como el objetivo de cualquier docente es conseguir el máximo desarrollo intelectual del alumnado, en Ciencias Sociales se hace necesario relacionar los conocimientos previos con los que todos parten como decían Chi y Rod (2002) con lo nuevo que se está impartiendo para conseguir que el aprendizaje sea realmente significativo. Es lo que en boca de Yves Chevallard se denomina teoría de la transposición didáctica, que no es otra cosa más que ser capaces de transformar los contenidos científicos teóricos conocidos en contenidos educativos fácilmente comprensibles y asimilables por el alumnado. También, además, hay que tomar en consideración las competencias transversales de competencias emocionales a que se refieren Bisquerra y Pérez (2007) y que son fácilmente divididas en cinco subgrupos: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Entre todas ellas es con las que nos ayudamos a nosotros mismos a controlarnos, controlar nuestra respuesta al entorno, conocer el clima contextual que existe y poder entablar conexiones con el resto.

Trabajar todas estas competencias, objetivos y funciones presentados parece ser fundamental en la profesión docente si es que queremos alcanzar ciertas cotas de competencia a la hora de funcionar en un clima y contexto educativo. Todo ello es lo que se ha pretendido trabajar en este segundo cuatrimestre del máster pues, como queda dicho, el primero se quedó en aspectos más generales.

EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Finalmente, y para redondear este apartado tras haber hablado de nuestra experiencia en el máster a la hora de adquirir los conocimientos y las competencias generales y específicas de nuestra área, toca puntualizar cuáles y cómo fueron nuestras experiencias en el centro educativo al que fuimos.

En este caso, el centro al que tuve la oportunidad de acudir y que finalmente resultó ser una muy acertada opción, es Escuelas Pías de Zaragoza, sito en la calle Conde Aranda número 2. Es un centro con gran raigambre en la ciudad ya que lleva en la misma desde hace siglos, teniendo como alumnos ilustres a personas de esas que hoy en día consideramos ejemplares, teniendo además una gran tradición educativa y habiéndose ganado un gran nombre entre los centros educativos tanto de la zona como de otras zonas en las que también tiene presencia la orden escolapia a la que pertenece, cuya vocación de servicio y educativa a la infancia es la clave de su fundación. A pesar de esta tan cacareada tradición y su situación secular en el mismo emplazamiento, el momento de cruzar el umbral y encontrarse con un centro volcado totalmente en la infancia es algo que llama la atención ya que todo a lo que estábamos acostumbrados debido a nuestros antecedentes académicos estaba centrado más en la transmisión de contenidos que en la propia persona.

Como muestra de este cambio está la misma entrada pues justo antes de cruzar ya se vislumbra lo que es llamado “la rotonda” que es un patio interior construido en forma de claustro pero que, para hacerlo más amigable, lo han recubierto de goma y columpios pues es allí el lugar en el que juegan los más jóvenes. También llama la atención el hecho de que prácticamente ninguna de las paredes interiores del centro sea completamente lisa sino que estén recubiertas de proyectos y trabajos hechos por el propio alumnado, con la temática anual que sea o los proyectos puntuales que toquen en esa temporada (como pudo ser el caso del trimestre de Piet Mondrian que había en nuestro segundo y tercer período de prácticas).

Yendo a algo un poco más centrado en nuestro ámbito como es la Educación Secundaria Obligatoria y su contexto, lo más destacable es el cambio de paradigma que se da, siendo el alumnado el que va rotando por las clases y el profesor el que permanece en las mismas, creándose así lo que se ha dado en denominar aulas temáticas de las que cada docente es la persona encargada de su mantenimiento y su decoración, creando un ambiente y un clima de trabajo totalmente inserto

en la asignatura que toque. Es, por tanto, el perfecto ambiente de trabajo relacional entre las distintas asignaturas para favorecer un aprendizaje significativo pues el alumnado es capaz de ver cómo aquello que desarrolla se tiene en consideración y no es únicamente otra especie de enseñanza-aprendizaje memorística pero con un velo decorativo, al hilo de lo expuesto por Paul y Elder (1995) con respecto a la necesidad de ver que los contenidos sean cercanos y han de comprenderse porque, de lo contrario, no hay aprendizaje.

Todo ello es lo que tiene que ver con el apartado material de aquello que vivimos pero es aún más importante lo que tiene que ver con las metodologías empleadas pues han decidido adaptarse a los nuevos tiempos y tratar de lograr que el alumnado se motive y mejore los resultados obtenidos, cosa que parecen haber conseguido con la aplicación del currículo bimodal y evaluación auténtica propuesto por Pere Marquès y el departamento de didáctica de la Universidad de Barcelona. Consiste la citada metodología en estudiar en casa (muchas veces a través de vídeos, al estilo de una *flipped classroom*) y hacer los ejercicios en clase, de la que no pueden salir para poder evaluar todo el proceso del trabajo. De esta manera se consigue que todo el mundo tenga las mismas oportunidades y sólo con el trabajo diario pueda conseguir llegar al 5, calificación no meramente numérica sino que se basa en la evaluación del trabajo diario a partir de la observación y los ejercicios que en cada una de las sesiones se entregan al finalizar más las notas de pizarra, contando con un gran número de notas distintas que nos ayudan a conocer en profundidad las evoluciones y desempeño del alumnado como nos dice Kawulich (2005). Es muy importante a este respecto el seguir diariamente la misma secuenciación didáctica para que el alumnado conozca qué rutina se va a seguir que, a pesar de ser algo rutinario, es tan dinámico que les sirve para tranquilizarse y estar seguros de qué es lo siguiente que va a ocurrir. Esta rutina que se plantean es la siguiente:

- Diario de aprendizaje.
- Breve explicación por parte docente.
- Trabajo autónomo del alumnado.
- Recapitulación.

En el diario de aprendizaje lo que nos encontramos es una recapitulación de lo visto en la sesión anterior. La mecánica es la siguiente: el alumnado dispone de cinco o diez minutos al comienzo de cada una de las sesiones para plasmar por escrito lo que recuerde de la sesión anterior (de qué se habló y qué se hizo). Una vez hecho esto, sale un voluntario o voluntaria a la pizarra y lo

lee (aunque es posible también hacerlo de manera totalmente libre, sin apoyo de la memoria auxiliar). Esta nota es una de las más importantes y sirve para que el docente compruebe hasta qué punto recuerdan lo visto en la sesión anterior o qué aspectos no quedaron del todo claros. Al finalizar el trimestre hay un número más o menos similar de notas de diario de aprendizaje de cada estudiante.

De la breve explicación por parte docente sólo cabe señalar que tan apenas si dura quince o veinte minutos y es muy rápida y visual, empleándose todos los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que son posibles ya que, en este caso, la pizarra tradicional no existía más que para posar sobre ella carteles informativos que explicaban el funcionamiento de los grupos cooperativos y en los que aparecían líneas del tiempo en las que se veían el número de sesiones que restaban para finalizar el proyecto que se encontraba en marcha.

Ya en el trabajo autónomo del alumnado cabe destacar, como se ha señalado anteriormente, que la práctica totalidad del trabajo realizado en el aula se realiza de manera cooperativa, lo que favorece tanto estrechar los lazos de compañerismo entre estudiantes como conseguir que todo el mundo trabaje debido, precisamente, a esos lazos con el resto. Es aquí donde suelen realizarse los proyectos con los que se trabajan las diferentes unidades didácticas. Puede darse el caso de que se obvie la parte teórica del docente para primar la del trabajo estudiantil, hecho que sucede cuando se encuentran inmersos en la realización de un proyecto, ya que así disponen de más tiempo para su elaboración.

Finalmente, la recapitulación les sirve tanto para asentar conocimientos como para poder completar la memoria auxiliar que emplearán posteriormente en el diario de aprendizaje y en una parte del examen.

Con respecto a los tres prácticum cabe decir que si bien el primero de ellos (del 23 de Noviembre al 4 de Diciembre, ambos incluidos) resultó interesante en el apartado de consulta de la información y la documentación del centro y poder saber cómo era el ambiente en el que nos íbamos a mover, fue realmente en los otros dos (del 14 de Marzo al 29 de Abril) en los que se desempeñaron nuestras principales tareas docentes, al ser entonces cuando pudimos aplicar los conocimientos adquiridos y la unidad didáctica y ver nuestro desempeño frente a un grupo clase real. Fue en este período primaveral en el que realmente pudimos comprobar si la vocación que teníamos era real o no y si queríamos continuar en esta profesión.

En el período de implementación de nuestro saber hacer fue en el que más pudimos aprender, no únicamente gracias a la posibilidad de poder llevar a la práctica los conocimientos teóricos sino por los consejos, la tutorización y el seguimiento que disfrutamos por parte del tutor, cuyas palabras hacían más por el desarrollo de una propia personalidad docente que todo el máster en su conjunto.

Atendiendo al desarrollo de la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación hay que resaltar que, debido a la metodología a la que están acostumbrados, y sin duda también influidos por sus ganas de contribuir a que estudiantes como ellos aprendan (hecho que se les dejó muy claro desde el principio diciéndoles que estábamos allí para enseñar pero, sobre todo, para aprender de todo aquello que nos pudieran ofrecer), fueron propuestas muy bien acogidas y a las que les prestaron una atención encomiable, permitiendo que todo lo propuesto fuese llevado a la práctica, incluso teniendo que preparar mayor volumen de información y actividades para que no les quedaran sesiones vacías. Por ello, hay que concluir que si la experiencia fue francamente positiva se debe, sin duda alguna, a la buena predisposición del alumnado que, por ser el primero, se ha ganado para siempre un recuerdo en lo más profundo de nuestro ser.

Por último, nada de todo lo anteriormente expuesto hubiese sido posible sin la cálida acogida que se nos brindó tanto en Noviembre como en Marzo por parte del profesorado y la dirección del centro, totalmente abiertos a que participásemos en sus actividades y a que entrásemos en sus aulas a aprender y a ayudar. Fruto de ello, hemos podido asistir a la semana del teatro escolapia y se nos invitó a acudir a ver las representaciones en las que participaban de la XXIX Muestra Joven de Teatro de Zaragoza y a la jornada de puertas abiertas que se celebró en primavera, además de otros actos celebrados en el centro ya que a nuestra llegada en Noviembre se encontraban celebrando la semana escolapia y había muchos actos no curriculares pero bastante interesantes por formar parte del desarrollo personal del alumnado.

Como conclusión y, sin duda, de lo más importante que hemos descubierto en el centro, destacar la labor, paciencia y cariño que nos brindó nuestro tutor, convirtiéndose en una figura de referencia por su capacidad y su buen trato, siendo imposible poner en palabras todo el agradecimiento que se merece pues fue uno de los artífices de revitalizar esta vocación docente y de integrarnos en la familia educativa escolapia, considerando el centro no como un mero lugar de trabajo sino como nuestra propia casa.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

En este apartado del Trabajo Fin de Máster nos encontramos con la necesidad de elegir al menos dos de las actividades o proyectos llevados a cabo a lo largo de este curso, siendo en este caso las elegidas la unidad didáctica impartida en el *Prácticum II* y desarrollada para la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y el proyecto de innovación-investigación desarrollado durante el *Prácticum III* y diseñado para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*.

Esta selección se ha hecho debido a que ambos proyectos han sido en los que mayor esfuerzo hemos tenido que poner para su redacción, mayor incluso que para la programación didáctica hecha en el primer cuatrimestre para la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y empresa*, ya que en estos casos el nivel de concreción de las actividades al que hay que llegar es mucho mayor, lo que supone una complejidad superior.

La importancia de ambos proyectos radica, por tanto, en el esfuerzo que supuso su elaboración y en lo importantes que resultaron a nivel personal pues son los proyectos que se desarrollaron frente a un alumnado real en el período de prácticas, no quedándose en el mero pensamiento teórico como pudieron ser el resto de actividades realizadas este curso.

Además, de una manera o de otra, es en estos proyectos en los que se ve cómo llevar a la práctica los contenidos teóricos generales vistos en el primer cuatrimestre y aquellos un poco más específicos vistos en la primera mitad del segundo. Por tanto, suponen la unión perfecta entre la teoría general, la específica de las Ciencias Sociales y la puesta en práctica diaria del cuerpo docente, construyendo con esa unión entre el alumnado del máster una experiencia reseñable para su desempeño futuro, pues es capaz de ver cómo implementar sus ideas y qué respuesta obtienen las mismas, comprobando de primera mano los distintos climas de aula existentes y la manera de abordarlos desde distintas experiencias didácticas.

De hecho, es en la unidad didáctica en la que se puede comprobar la organización del cuerpo docente, los objetivos, los contenidos, la secuenciación de actividades y la evaluación a la que va a someter ese temario, por lo que es algo esencial a la hora de programar una asignatura, siendo una

guía prácticamente imprescindible que permite darse cuenta del estilo que cada persona tiene a la hora de enfrentarse a un grupo. En este caso, la unidad didáctica responde a un temario de 2º de Educación Secundaria Obligatoria elegido específicamente por mí ya que tanto el centro como el tutor pusieron todas las facilidades para que nos encontrásemos a gusto, siendo esencial para ellos que nuestra primera experiencia docente resultase satisfactoria, factor que únicamente podía darse si impartíamos aquello que nos gustase más dentro del temario previsto para el curso, pudiendo “romper” las unidades didácticas y el orden llevado hasta el momento si así lo considerábamos oportuno.

No sólo sirve la citada unidad didáctica para comprobar el desempeño de una persona sino que, al finalizar su puesta en práctica, puede usarse como si de una rúbrica se tratase y ver hasta qué punto ha funcionado la metodología empleada en la captación de conocimientos por parte del alumnado y si de esta manera se han cumplido los objetivos propuestos, así como evaluar si los cursos a los que ha sido dirigida eran los más adecuados para ello o no. También es muy interesante para, siguiendo exactamente la misma unidad, ver las diferentes respuestas entre dos o más grupos clase del mismo nivel educativo ya que, como dice Shulman (1999), ante un mismo estímulo los resultados pueden ser tremendamente dispares. Por ese carácter de autoevaluación tan interesante que posee es por lo que se ha decidido incluirla en este análisis.

Por su parte, el proyecto de innovación-investigación sigue pautas parecidas a lo establecido para la unidad didáctica pues nos permite comprobar si, cambiando la metodología empleada, el alumnado es capaz de alcanzar cotas distintas de conocimiento. Supone, fundamentalmente, un reto ante cualquier aproximación a la realidad del aula pues es un cambio más o menos abrupto en la metodología empleada y no se sabe el modo en que va a responder el alumnado. Formaba parte este proyecto del interés por acercar a los futuros docentes a la realidad de nuevas prácticas educativas y a intentar despertar el interés por mantener abiertos cauces de comunicación entre la enseñanza secundaria y la enseñanza terciaria, enriqueciéndose ambas por esta interrelación.

Debido al hecho de que se trataba de algo novedoso que, quizá, no habían visto nunca, se decidió incluir el proyecto de investigación-innovación dentro de la impartición de la unidad didáctica, relacionando totalmente ambos contenidos si bien el concepto empleado en este proyecto, que no es otro más que el “miedo” como motor de cambio de la sociedad, responde a un carácter mucho más abstracto pero que también les permite no cerrarse en un pensamiento tan monolítico y racional como el que impera desde hace siglos en el mundo occidental, dejando de lado una parte

muy importante del ser humano como es la sensitiva, mucho más importante incluso que aquella que se ha decidido primar, que es la lógica. Además, ésta parece ser la única manera de que realmente comprendan conceptos que les quedan tan alejados en su día a día y que, por tanto, jamás hubieran parado a cuestionarse que tuvieran tanta importancia. Era, en definitiva, un intento de que abriesen su mente a otras realidades que les sirviesen como puertas a un conocimiento mucho mayor escondido detrás, al estilo de los conceptos umbral de Biggs y Tang (1999). Y por ese carácter innovador y poco habitual es por lo que merecía la pena destacarlo en este Trabajo Fin de Máster.

Por tanto, y a modo de conclusión de este apartado, únicamente volver a resaltar que han sido escogidos estos dos proyectos por resultar los más significativos en este curso ya que, a pesar de su realización teórica (similitud que comparten con el resto), también han sido la clave de esta primera experiencia al frente de un grupo clase, lo que los ha marcado de un halo especial que hacía imposible obviarlos.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN DE AMBOS PROYECTOS

Nos encontramos ya en el apartado indicado para, justo después de presentar el porqué de la elección de estos dos proyectos (la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación), analizarlos de manera individualizada y, finalmente, de manera comparativa, destacando aquellos rasgos que compartan y aquellos en los que difieran, viendo cómo se complementan y de qué manera ambas experiencias suman, en conjunto, de cara al aprendizaje del alumnado.

UNIDAD DIDÁCTICA

Por ello, vamos a comenzar por el primero de ellos en el momento de presentarlos, que no es otro que la unidad didáctica (realizada tanto para llevarla a cabo como para la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*). Lo primero a decir de la misma es que es el nivel más cercano al cuerpo docente y que, como tal, es lo más concreto que se puede encontrar, resultando fundamental en la programación de cualquier asignatura, además de suponer una excelente pauta para regirse y a la que ceñirse, tanto por parte docente como por parte del alumnado que son capaces de un rápido vistazo de ver qué se les va a exigir y cómo se les va a exigir eso, además de poder comprobar a posteriori el grado de cumplimiento de esas premisas y poder atender aquellos aspectos en los que se ha fallado, en aras de mejorarlo de cara al futuro inmediato, si de la implementación de la siguiente unidad didáctica se trata, o en vistas al año siguiente cuando toque impartir el mismo temario.

También es innegable el poder que tiene la unidad didáctica dentro del máster pues es aquí y no en ninguna otra actividad en la que nos vemos ante la disyuntiva de plasmar por escrito algo que vamos a llevar a la práctica, debiendo aunar conocimientos teóricos propios del primer cuatrimestre (es decir, de pedagogía y psicología general) y otros del segundo cuatrimestre, mucho más específicos. Así que la realización de la misma resulta realmente trascendental en el aprendizaje que desarrollamos en este año de máster.

Debido a que nuestra presencia en los centros que voluntariamente se han prestado a acogernos no es algo predecible completamente, lo primero que tuvimos que hacer es observar qué ritmo llevaban en los mismos y cómo funcionaban. De ahí la pertinencia del *Prácticum I* y los primeros días del *Prácticum II*. Es en este segundo caso en el que se ve por dónde van dentro del

temario y cómo se están comportando de acuerdo al momento anual en que nos encontramos, pues no es lo mismo encontrarse con una persona en plena adolescencia allá por el ocaso del otoño que en plena efervescencia primaveral.

Como desde el *Prácticum I* de Diciembre el tutor ya nos dijo que impartiésemos aquello que nos fuera más cómodo, pudimos plantear que la unidad didáctica a impartir sería la referente a la Edad Media en la Península Ibérica. Este hecho únicamente supuso la alteración en el orden de las unidades ya que en lugar de ver primero el contexto europeo y posteriormente el ibérico, lo vieron al revés.

Respecto a la metodología empleada, es curioso cómo lo habitual en este sentido, por lo que han venido comentando compañeros y compañeras del máster, es que el profesorado de los centros sea bastante más tradicional que los que recién nos estamos incorporando. Sin embargo, en este caso es imposible plantear siquiera que la metodología empleada por el tutor fuese tradicional en modo alguno, recayendo una enorme responsabilidad sobre nosotros por tratar de mantener un ritmo innovador y tan distinto del aprendido en nuestra vida académica anterior y, así, no romper la rutina del alumnado que allí se encontraba, por este hecho siempre dispuesto a nuevas metodologías y enseñanzas.

Además, aparte de resultar una experiencia positiva por nuestro propio desempeño, también lo fue por el hecho de que los conocimientos que se les intentaron inculcar llegaron a asimilarlos correctamente, como semanas después nos confirmó el tutor.

Atendiendo a las diferencias entre los dos grupos a los que se tuvo la oportunidad de impartir la unidad, cabe destacar que eran bastante parejos en cuanto al número se refiere pero allí se terminan las similitudes. Mientras en uno destacaba como rasgo la inteligencia y la capacidad para asimilar todo a la primera sin necesidad de reiterar conocimientos ni contenidos, el otro grupo era mucho más trabajador, lo que hacía que, a pesar de que algo pudiera no quedarles claro tan rápido, siempre terminaban por comprenderlo, llegando en muchas ocasiones a reflexiones mucho más interesantes que el otro grupo, fruto sin duda de ese trabajo diario que les ayudaba a pensar en aquello que se les decía y no únicamente a creerlo. Otra diferencia responde al número de sesiones que tuvo cada uno de los grupos ya que el grupo que hemos indicado como más trabajador dispuso de trece sesiones para la impartición de esta unidad didáctica mientras que el otro grupo dispuso de nada menos que dieciséis sesiones para la misma unidad. Cabe decir que esta unidad presentada se

correspondería con tres temas distintos dentro del libro de texto por lo que tampoco son tantas sesiones como en un principio pudiera parecer. Otro elemento a destacar de esas sesiones es que una sesión de cada grupo, en concreto la del 17 de Marzo de 2016, no pudo ser impartida normalmente por encontrarse el principal actor de la unidad presente en una mesa electoral de la Universidad de Zaragoza, siendo desatendidas hasta en tres ocasiones sus alegaciones a la citación, lo que, por otra parte, también sirvió de aprendizaje a la hora de preparar una sesión en la que no se va a poder estar, dejando una serie de detalladas instrucciones para que quien acuda a sustituir (en este caso fueron mi compañera y el tutor) sepa cómo ha de desarrollarse la sesión.

Si bien, en un principio, pudiera pensarse que el grupo con mayor número de sesiones iba a resultar beneficiado en las calificaciones finales por haber podido ver la teoría con algo más de tranquilidad y sosiego, la realidad nos dice que aquellos que disfrutaron de mayor tiempo vieron todo aquello que estaba diseñado para ambos grupos y algo más de temario, profundizando en aspectos que normalmente no suelen verse como pueden ser las leyendas o una clase específica de empoderamiento femenino, que si bien estuvo presente a lo largo de toda la unidad esa intención de poner en valor los aspectos más oscurecidos de la época, también se dedicó una sesión íntegramente a ello para que les quedara claro que todo aquello que lean o les cuenten, por mucho fundamento teórico que muestre, no deja de ser una discriminación de unos contenidos respecto a otros, por lo que siempre habrán de ir más allá y creer sólo a medias lo que se les dice.

Así que, teniendo en cuenta que lo único que produjo este capricho del calendario fue la profundización en aspectos más interesantes de la Historia y, por tanto, más relegados, los resultados obtenidos en la evaluación final fueron muy parejos, encontrándose las dos únicas personas con la máxima puntuación en el grupo con menor número de sesiones.

También es reseñable la presencia en ese grupo de una persona con necesidades educativas especiales para cuyo aprendizaje se adaptaron algunos materiales de los expuestos a la totalidad de la clase, proporcionando de manera mucho más visual y gráfica lo que el otro grupo había visto de manera más expositiva mediante una presentación proyectada. Merece nombrarse que esta persona estaba muy arropada por el conjunto de su grupo clase y que sus propios compañeros y compañeras no hacían más que ponerle facilidades para que fuera a su ritmo, cosa que, en ocasiones, se lograba.

Es por esta ayuda entre ellos mismos y por la voluntad del docente (que, si quiere, puede) por la que cualquiera que estudie este máster es capaz de entender que es necesario adaptarse a los

distintos ritmos de aprendizaje de las personas ya que no todo el mundo es capaz de responder de la misma manera ante un estímulo externo, siendo necesario tratar de captar a la gente a través de diferentes estrategias que den la sensación, pues es lo que, en definitiva, se persigue, de no dejar a nadie por el camino y tratar de incorporar a todo el alumnado a las enseñanzas para que, tanto hoy como el día de mañana, sean capaces de disfrutar de las mismas oportunidades y puedan salir adelante. Como plantea Marrasé (2013) “la mejora de cada alumno es la mejora del grupo”.

Si nos centramos ya absolutamente en la propia unidad didáctica, hay que reseñar que su diseño responde a lo dispuesto en la *Orden de 9 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* en todo lo que se refiere a objetivos, contenidos y criterios de evaluación mientras que el resto de cuestiones responden a lo dispuesto en la *Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación)* por tratarse de un curso de 2º de Educación Secundaria Obligatoria al que aún no ha llegado la implantación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Eso sí, como se ha planteado anteriormente, muchos de los contenidos impartidos no se toman en consideración en ninguna de estas leyes, siendo estudiados por el mero placer de aprender como se deduce de la obra de Egan (2011), por lo que en ese sentido la unidad didáctica resultó mucho más libre y satisfactoria que si hubiésemos tenido que seguir a rajatabla los preceptos legales que encorsetan un modelo de aprendizaje para nada neutro.

Atendidos los preceptivos marcos legales en los que hay que basarse a la hora de redactar una unidad didáctica, lo siguiente era centrarse en qué disponía el centro respecto a los objetivos y contenidos de la materia en cuestión para este curso para lo que hubimos de echar mano de la programación didáctica del centro, no pudiendo concretar gran cosa desde este apartado pues la libertad de la que disfruta el cuerpo docente en este centro es prácticamente total.

Lo que sí se logró fue adaptar el método empleado en el centro, basado en el currículo bimodal y evaluación auténtica de Pere Marquès y compuesto por una secuenciación didáctica muy clara que se compone de la lectura de un diario de aprendizaje en el que se recoge lo visto en la sesión anterior, la explicación teórica del docente por espacio de un cuarto de hora o veinte minutos como mucho, el trabajo cooperativo en los distintos grupos en los que se encuentran divididas las clases que, para hacerlo aún más interesante, son aulas temáticas en las que se facilita la rotación del alumnado entre las mismas y no del cuerpo docente, propiciando un ambiente de trabajo mucho

más cercano y relacionado con la materia de la que se trata, siguiendo los postulados de Nichol y Dean (1997) cuando hablan del docente como la persona encargada de construir el entorno de aprendizaje más propicio para el aprendizaje conceptual tan necesario en Ciencias Sociales, y una recapitulación final para ver que lo tratado les ha quedado medianamente claro. Eso en lo que respecta al trabajo diario pero también hay que tener en cuenta que las unidades didácticas se trabajan a través de proyectos que engloban varias de ellas e, incluso, abarcan otras disciplinas tales como Inglés, Tecnología o Plástica, creando un conocimiento imbricado que hace realmente significativo el aprendizaje y permite trabajar mucho más a fondo las inteligencias múltiples que propugnaba Gardner. Es por ello por lo que se optó por la realización de un proyecto con el que trabajar la unidad didáctica, basando el aprendizaje en la gamificación y el aprendizaje por interés del propio alumnado.

También atendiendo específicamente a la unidad didáctica, resulta interesante ver cómo una experiencia fundamentalmente conductista como es el juego del Trivial (pregunta-respuesta) puede convertirse en constructivista si se implica al alumnado, ya que haciendo se aprende como ya decía Dewey (1916), en la redacción de las preguntas que van a concursar y en la búsqueda por sí mismos de la propia información a la hora de redactarlas, usando tanto el material aportado por el cuerpo docente como el libro de texto (tan apenas si se usa en el centro es para temas así ya que se prima la verdadera implicación del profesorado en la creación de experiencias significativas en el alumnado que vayan más allá de la mera lectura de un libro, cosa que todo el mundo sabe hacer y no aporta realmente nada interesante) como las nuevas tecnologías, siendo internet y sus propios dispositivos móviles un aporte esencial en este aspecto. Se trata así de acercarles algo para ellos tan cercano como es el empleo de los teléfonos móviles e internet y convertir la escolaridad en algo más familiar, menos carcelario, para que lo tomen con verdadero interés.

Los objetivos principales que se plantearon, y así se les hizo saber al principio de la unidad didáctica y se les recordó de manera más o menos continua, fue la profundización en temas que apareciesen mal desarrollados o ni siquiera estuviesen en los materiales que ya disponían (caso del libro de texto). Es por ello por lo que nos centramos en la explicación del desarrollo de Al-Ándalus, de Navarra y de Aragón, yendo mucho más allá de lo que plantean los libros de texto. A este fin, el tutor comprendió totalmente a qué nos referíamos y no opuso resistencia alguna a que impartiésemos aquello que nos resultase realmente importante, discriminando otros contenidos que aparecerán por doquier en cualquier momento de su vida y ya tendrán entonces tiempo de estudiarlo. Además, hacerlo de esa manera resultó crucial para el desarrollo del proyecto y para que

comprendieran aspectos de su vida actual que no llegaban a entender del todo o podían llevarles a error como pudiera ser el hecho de que, en un primer momento, creían que el Pirineo representaba una frontera prácticamente infranqueable, lo que llevaba a creer, sin duda, que todos los territorios a este lado del mismo tenían una misión conjunta y que no había otro desenlace que constituir una unidad de destino en lo universal. Por ello, se trató de que fuesen capaces de pensar por sí mismos y, si una vez con la mente abierta, seguían creyendo eso mismo (mientras no se tratara de un error histórico o conceptual) y eran capaces de reflexionarlo, ya no se podía objetar gran cosa pues sería una idea producto de su honda reflexión.

Como lo que se intentó fue restar peso al examen final, que se les hizo por el mero hecho de obtener el placer de corregirlo, ya que había que aprovechar del todo el *Prácticum II*, lo que se acordó fue realizar en cada sesión un ejercicio diferente de síntesis de lo aprendido, bien un *reaction paper* al finalizar la sesión, un *one-minute paper*, la extracción de las ideas principales de un texto histórico o la propia elaboración de las preguntas. Todos estos ejercicios se entregaban al finalizar la sesión al cuerpo docente que, oportunamente, los devolvía corregidos en la sesión siguiente, indicándoles en qué habían errado y cómo podían solucionar esos pequeños fallos que, como se les indicó en la primera sesión, no penalizaban si se ponían los medios para corregirlos ya que lo que sí penalizaba era la apatía o el miedo a responder, no el fallo en sí. También se valoraban muy positivamente las preguntas y respuestas en voz alta que se hacían en clase ya que eso permitía asentar conocimientos que pudieran haberse quedado un poco en el aire. Así, al finalizar la evaluación se disponía de un número suficiente de calificaciones como para saber qué había conseguido cada estudiante y, a la vez, ver hasta dónde les llegaba la docencia impartida y qué podía resultar esencial cambiar para que les resultase más accesible. Servía todo ello también para que el alumnado siguiese una rutina sesión a sesión que les ayudase a clarificar qué iban a trabajar cada día (pues cada sesión se explicaba un tema distinto aunque relacionando todos entre sí) y les fuese más sencillo seguir la explicación.

En definitiva, aunque es cierto que el papel todo lo aguanta y que una unidad didáctica no tiene por qué ser algo que realmente refleje todo el trabajo llevado a cabo en un aula, sí es un elemento que ayuda a establecer unas pautas que marquen el camino a seguir, estableciendo una guía que permita establecer los fundamentos de un aprendizaje significativo y constructivista en el que sea el alumnado el que marque aquello que realmente quiere aprender a partir de unos mínimos establecidos por el profesorado, convirtiéndose en un modelo activo de adquisición de conocimientos, en la línea de Booth (1983).

PROYECTO DE INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN

Una vez analizada la unidad didáctica conviene hacer lo mismo con respecto al proyecto de innovación-investigación. Hay que destacar que se llevó a cabo en los mismos dos grupos que la unidad didáctica y que se realizó en su interior para que no les resultase algo chocante, pues nunca habían trabajado de esta manera, y, si se les impartía como algo aparte, corríamos el riesgo de que no lograsen conectarlo y resultase una verdadera catástrofe, no tanto por los resultados, pues hubieran alcanzado unos niveles de comprensión similares, sino por el hecho de compartimentar la enseñanza aún más, siendo eso algo que había que evitar a toda costa pues tenían que entender que la Historia no es algo natural con divisiones inamovibles sino que esa temporalización es algo artificial que hay que derribar como ya establecen en su artículo Pagès y Santisteban (1999).

Este proyecto se desarrolló para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* y, si bien en un primer momento no se entendió del todo correctamente qué se pretendía con el mismo, el hecho de manifestarle estas dudas a mi compañera y escuchar sus explicaciones particularizadas en un concepto en concreto hizo que ya se entendiese perfectamente qué se pedía y cómo podía llevarse a cabo, con todas las reservas debido a la incompreensión inicial de todo aquello. De ahí que se optase por explicar una parte sustancial de la materia desde una óptica conceptual como proponía Prats (2000).

El objetivo del citado proyecto es tratar de involucrar aún más al alumnado en su propio aprendizaje tratando de elaborar una propuesta significativa que les ayude a crear una experiencia de aprendizaje que les haga plantearse ciertos hechos y sean capaces, como plantea Seixas (1993), de relacionarlo con su presente. Consiste el proyecto en la descomposición de un concepto clave como bien nos explica Gemma Tribó Travería (1999) en su artículo que se viene haciendo en otros ámbitos y la presentación a la clase de una serie de dimensiones a través de cuya comprensión han de ser capaces de alcanzar el conocimiento del concepto clave seleccionado (que no se les muestra). Es por ello por lo que han de ser capaces de reflexionar a partir de textos e imágenes para entresacar las ideas que parecen presentarse y, de esta manera, alcanzar aquello que se les pida mediante sus propios medios, sin intervención directa del profesorado más allá de una serie de preguntas que guíen al alumnado en la búsqueda de sus propios conocimientos.

En este caso, aunque no se nos pedía tal cosa, se llevó a cabo la experiencia con ambos grupos

ya que se suponía necesario hacerlo así para poder comprobar si realmente funcionaba o no y qué respuesta obtenía este proyecto, además de ver si se era capaz de implementarlo en dos grupos distintos y si se podían mejorar aspectos en el segundo grupo respecto a lo hecho en el primero. Como ha quedado dicho, el concepto a descomponer, que es el miedo como motor de la sociedad, se enmarcaba dentro de la unidad didáctica (es decir, se produjo una interrelación total entre el *Prácticum II* y el *Prácticum III*) si bien nunca lo habrían tratado pues no aparece en ninguno de los manuales ni suele explicárseles, quizá por considerar al alumnado de segundo de Educación Secundaria Obligatoria demasiado inmaduro como para comprender según qué aspectos de la vida y, por tanto, considerar que jamás podrían entender un concepto tan abstracto y poco cercano a sus vidas en la dimensión en la que se pretendía. Por tanto, a pesar de que quizá no sea el curso más apropiado para la experiencia pues se necesite mayor madurez intelectual para alcanzar los mejores resultados, se optó por hacerlo de todas las maneras para ver hasta qué punto podía exigírseles a esas edades, al hilo de lo planteado por Carretero (2011), resultando un proyecto muy interesante precisamente por esa valoración final en la que se vio que cuentan con la capacidad suficiente para comprender todo aquello que se les presente, por complejo que en nuestras hipótesis previas pudiera parecer.

Hay multitud de razones para la puesta en práctica de un proyecto como el citado, no siendo la menos importante el hecho de que fuera necesario para la asignatura en la que se enmarcaba pero primando el hecho de estar dando los primeros pasos en esta profesión lo que hace que cualquier nuevo método de enseñanza-aprendizaje sea bienvenido y su implementación resulte provechosa para tener algo con lo que compararlo en un futuro cuando nos dediquemos a la docencia a tiempo completo. También era muy interesante llevarlo a la práctica para ver cómo respondía el alumnado ante la presentación de una parte del temario, por ser histórico tan conceptual, a partir de uno de esos conceptos tan importantes, llegando al reto de tratar de hacerles profundizar en la comprensión del mismo y no únicamente de su conocimiento tangencial en relación con otros pero que termina desembocando en un mal empleo del término al que se refiere.

Es importante esta adquisición de conocimientos conceptuales temprana para luego poder comprender mucho mejor el temario que se les imparta. Para ello es necesario aplicar esta experiencia en repetidas ocasiones y así lograr que sean capaces por sí mismos de alcanzar un aprendizaje válido que les permita entender que existen distintas maneras de entender el mundo que les rodea y no únicamente la que se les dicte, independientemente de que la entiendan o no. Es decir, lo que se ha venido empleando hasta la fecha o, al menos, el recuerdo que tenemos de nuestro

paso por la enseñanza obligatoria nos habla de una Historia y una Geografía, unas Ciencias Sociales, puramente memorísticas cuyo máximo y único objetivo era el poner por escrito aquello que aparecía en el libro de texto, dando por sentado que esa versión imperante era la única realmente válida y, por tanto, no merecía la pena esforzarse en adquirir una visión más holística que nos hablara de reflexionar acerca de lo que se leía o se decía.

A la hora de llevar a la práctica este proyecto, y como ya se ha manifestado anteriormente, se optó por no recurrir a nada que acabasen de ver en la unidad didáctica sino que era algo mucho mayor, algo que aparecía a lo largo de toda la Historia si bien nunca llega a explicitarse y, por este motivo, merecía la pena pararse a trabajarlo de una manera diferente y ver si eran capaces de relacionarlo con todo lo que ya conocían. Lo ideal sería que pusieran en relación los conocimientos que ya tenían anteriormente con todo lo que se viera en esta experiencia, analizando el concepto de “miedo” desde cuatro rasgos, no dados sino elegidos por el docente como proponía Martínez Miguélez (2000), que se entendían esenciales: muerte, hambre, guerra y desconocido. Estos cuatro rasgos, categorizados como plantea Van Sledright (2013) para favorecer su estructuración, se analizaron a través de textos e imágenes e insistiéndoles en que analizaran todas esas fuentes no desde una perspectiva formalista sino desde los sentimientos que a cada persona les transmitiese para, ya que se trata de un sentimiento que de tiempos a esta parte atenaza al ser humano y le impide avanzar o cambiar las cosas, que lograsen adquirir un conocimiento significativo construido desde algo cercano a sus vidas diarias, a pesar de que el significado del concepto, en palabras de Lee (2011), haya cambiado con el paso del tiempo. De esta manera, lograron establecer las distintas formas de relacionar esas dimensiones, esos rasgos, sin recurrir a la mera memorización que tan poco gusta al profesorado por no tratarse, en la mayoría de ocasiones, de un conocimiento verdadero sino útil.

A pesar de la cautela con la que se llevaba a la práctica semejante experiencia, desde el primer momento se mostraron receptivos a la misma y trataron de hacer todo lo posible por asimilar lo que se les contaba y tenían que hacer, aún a pesar de que el aprendizaje de la Historia no es algo sencillo, como ya planteaba Van Sledright (2002). De igual modo que sucedió con la unidad didáctica, aquí también hubo un grupo que contó con menor número de sesiones pero, en este caso y al contrario de lo que sucedió en la propia unidad didáctica, sí se notó en la evaluación final de la experiencia, estableciéndose en el examen una pregunta a este respecto que fue solventada de modo desigual por el alumnado, si bien, en líneas generales, fue más satisfactoria en el grupo que pudo desarrollar el proyecto con más calma y sosiego.

Analizadas las distintas respuestas y comparándolas con aquello que dijeron en los primeros días de la unidad didáctica, en los que se hizo una evaluación inicial para saber desde qué punto se partía, podemos ver la evolución general de los grupos. En menor medida podemos comprobar la evolución individualizada de cada estudiante porque la evaluación inicial se realizó en los grupos cooperativos si bien, como se ha indicado anteriormente, el hecho de trabajar diariamente nos sirvió para tener cierta información de todo el mundo. Como puede verse, hay dimensiones que les pueden resultar más cercanas como el hambre, la guerra o la muerte y otras que les cogen totalmente desprevenidos como es esa de desconocido que, evidentemente, les costó más entender en un principio pues se quedaban en lo que el pensamiento mayoritario les ha enseñado, sin profundizar nunca más allá. Puede verse que gran parte del alumnado dedicó un enorme proceso de reflexión para llegar a asimilar este concepto, que atendía a dos dificultades principales con las que no era necesario contar pero que se buscaron a propósito para hacer la experiencia aún más intensa: la primera dificultad es el propio hecho de trabajar por conceptos y la segunda es el propio concepto, demasiado abstracto para todo lo que viene siendo costumbre.

Sin embargo, el concepto y las dimensiones fueron perfectamente comprendidos, aunque no fueran comprendidos con la misma intensidad por parte de todo el alumnado ni llegaran al más alto grado de aprendizaje al que se aspiraba, lo que nos habla de cómo esta experiencia es perfectamente trasladable al ámbito educativo, al menos en lo tocante a conceptos abstractos y no tan cercanos al alumnado, cuyo sentido a la hora de abordarlos de esta manera es casi nulo. Por tanto, siempre que se emplee para atender a conceptos relacionados con las mentalidades o las creencias, es un procedimiento perfectamente válido que ayudará a despertar el interés en el temario explicado y ayudará a comprender aspectos que, de otra manera, es muy difícil entender en su verdadera dimensión.

A modo de conclusión, solamente cabe decir que la implementación de este proyecto sirvió para complementar los contenidos impartidos en la unidad didáctica y hacerles ver que existen multitud de razones para el desarrollo de la Historia y no únicamente una concatenación de hechos de orden material sino que existe un mundo metafísico cuya importancia es máxima y al que se le suele dar la espalda cuando de educar se trata. Adquieren así, con proyectos de tratamiento conceptual, un pensamiento crítico esencial a la hora de abordar la realidad que nos rodea y lo que a ella nos ha traído.

RELACIÓN ENTRE AMBOS PROYECTOS

Por fin, vamos a poner en relación ambos proyectos escogidos y ver sus similitudes y diferencias para, en un futuro esperemos cercano, ser capaces de retomar estas notas y aplicarlas a nuevos grupos. Cabe decir en un primer momento, aunque es algo que se supone evidente, que la primera característica común entre ambos proyectos es el hecho de haber podido trasladar el contenido teórico a la práctica y ver qué tal funciona lo redactado por el cuerpo docente en un ámbito real. De esta manera, todo el trabajo previo cobra valor ya que se ven los frutos que, poco a poco, se han ido sembrando en este máster y cómo, realmente, sirven para llevar el aprendizaje a la mente del alumnado de segundo de Educación Secundaria Obligatoria ya que, como también se supone evidente, ambos proyectos se llevaron a la práctica en los mismos grupos, aprovechándose así de la retroalimentación que entre ambos pudiera darse en aulas con distinto clima, favoreciendo la interpretación de los distintos resultados que se dieron para poder extraer conclusiones positivas de ambas experiencias, tales como la distinta metodología a emplear y los distintos ritmos de aprendizaje en dos grupos aparentemente tan similares.

Aunque, en un principio, no debería entenderse que se aplicara la misma metodología para la unidad didáctica que para el proyecto de innovación-investigación por ser, precisamente, un proyecto en el que se trata de enseñar cómo aplicar otra metodología distinta de la habitual y ver qué resultados llega a dar, lo cierto es que en algún momento, debido sobre todo al afán por enseñar temas que no suelen ser habituales, sí se han seguido metodologías parecidas, en especial en las sesiones en las que nos dedicamos a estudiar las mentalidades y las formas de pensar de las distintas personas en la Edad Media por lo que sí podemos decir que, al menos en parte, la metodología empleada en ambos proyectos es coincidente. Además, el hecho de estar insertos en Escuelas Pías para la realización de las prácticas hace que hayamos seguido siempre una manera de enfocar el temario completamente alejada de lo tradicional, sin emplear el libro de texto para nada (más que como apoyo si en algún momento el alumnado lo precisaba para extraer algo más de información), lo que también pone en relación todo este aspecto innovador que permite que tanto el alumnado como el profesorado del centro se encontrara dispuesto a facilitarnos todo lo que precisásemos para llevar a cabo estos períodos de prácticas.

En relación con lo anterior, y como ya se ha señalado previamente, se considera absolutamente necesario adaptarse a los nuevos tiempos por lo que el empleo de las Tecnologías de

la Información y la Comunicación a través de páginas web, vídeos y presentaciones proyectadas (en PowerPoint o similares soportes) estuvo a la orden del día en la unidad didáctica, así como también se emplearon las presentaciones para el desarrollo del proyecto de innovación. De esta manera se conseguía atraer un poco más la atención de un alumnado habituado a lidiar con un mundo, una sociedad, en permanente conexión y condenada a una casi sempiterna sobreinformación.

Es evidente, como ya se ha recogido fehacientemente, que la mayor relación que podemos establecer entre ambos proyectos es el temario impartido y la capacidad que existe de incluir el proyecto de innovación-investigación dentro de la propia unidad didáctica, por el hecho de estudiar conceptos y conocimientos fuera de lo que viene siendo habitual, lo que los radica en el mismo ámbito de enseñanza de cara al alumnado, pudiendo incluso ver cuál de las dos metodologías empleadas (no tanto por la forma sino por el fondo) se adapta mejor a nuestros intereses y a los de las futuras generaciones a la hora de adquirir conocimientos.

Como puede verse, la relación entre ambos proyectos llega a ser total, pudiendo mezclarse y no observarse gran diferencia entre ellos por parte del alumnado, lo que, a fin de cuentas, es lo que se busca pues es indicativo de que el objetivo de la enseñanza, que es el aprendizaje significativo, se está logrando porque ninguna de las personas que están recibiendo la información discute la metodología empleada.

Podemos determinar, por tanto, que esta imbricación entre ambos es una de las claves que nos han guiado para solventar con éxito su puesta en práctica y, por tanto, llegar a buen puerto en nuestro primer desempeño docente, para lo que resultó imprescindible la ayuda que pudo brindarnos nuestro tutor de prácticas y alguno de los conocimientos adquiridos en este máster, además del propio sentido común que algunas personas poseen.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

CONCLUSIONES

En lo que respecta al contenido teórico del máster y teniendo en cuenta que la gran mayoría de estudiantes del mismo no tenemos la mínima idea de pedagogía, cabe decir que parece bastante completo si bien también es reseñable que, en muchas ocasiones, incurre en la repetición de los mismos esquemas, autores y contenidos, lo que lo hace mucho más denso y pesado de lo que debería ser en un primer momento, redundando de esta manera en el mantenimiento de esa letanía que se escucha desde ante de entrar a cursar en el máster y que te repiten machaconamente quienes ya han pasado por el mismo: “¿por qué te metes? ¿No te das cuenta de que es absolutamente horrible?”.

También ha resultado especialmente duro por la gran cantidad de trabajos que se pedían acompañados, además, por un examen al que someterse tras el aprendizaje de un temario que, dicho de manera clara y quizá debido al exceso de estudiantes de este año, resultaba casi contraproducente pues en muchos casos en los que se propugnaba por un aprendizaje significativo y por la supresión de los exámenes memorísticos en favor de la realización de ejercicios continuados que permitan tanto el crecimiento personal del estudiante como su propia realización y reflexión a la hora de abordar las preguntas la manera de evaluar esta adquisición de conocimientos no era otra sino la memorización de un ingente temario para responder a un test. Es decir, frente a todo aquello que había de aprenderse uno se encontraba la triste realidad de una calificación finalista que tan apenas si contemplaba algo más.

Esta situación tan poco deseable y el solapamiento al que se sometían numerosas asignaturas, en especial durante el primer cuatrimestre, ha podido ser felizmente subsanada gracias a la voluntad y las ganas demostradas por el profesorado que tan bien nos acogió en nuestros respectivos períodos de *Prácticum I*, *Prácticum II* y *Prácticum III*. Es en estos períodos en los que realmente se ha puesto en valor lo aprendido teóricamente a lo largo de todo el curso, dándole sentido a aquellos conocimientos que en un primer momento parecían estar allí por rellenar algún hueco en la programación.

En líneas generales, el máster parece ser bastante completo en lo que a contenidos teóricos se refiere, aderezados por algunas clases prácticas en las que asentarlos, si bien también peca en

exceso de intentar centrarse en los referentes pedagógicos, muy útiles y cuyo conocimiento es inexcusable, pero quitando tiempo a lo verdaderamente importante que sería la programación de actividades, programaciones y unidades didácticas, es decir, todo aquello susceptible de ser llevado a la práctica de una manera directa. Lo mismo ocurre con las diferentes legislaciones. Es muy interesante conocer cómo ha sido la evolución histórica de la educación y las leyes educativas que se han dado en la historia reciente, y más para aquellos que procedemos del campo de la Historia, pero es un tiempo casi perdido por darse en un contexto en el que hay leyes nuevas de forma recurrente, sin ninguna que llegue a establecerse de manera predominante, por lo que tampoco resulta muy práctico más allá de establecer una serie de pautas básicas a seguir, que, como todas las leyes, quedan casi en papel mojado pues la única persona con capacidad de decisión en un aula es quien esté al mando de la misma, independientemente de lo que establezcan los distintos legajos.

Por otra parte, es mucho más importante la educación en valores que la enseñanza de los contenidos teóricos propiamente dichos, pues esos son fácilmente accesibles por un alumnado cada vez más tecnologizado mientras aquellos sólo pueden adquirirlos a estas edades tempranas y en un contexto como es el académico, siendo hacia este aspecto hacia el que debemos enfocar nuestra mirada en aras de cambiar, en la medida de nuestras posibilidades, el panorama educativo en el que toca desenvolverse.

Para llegar a deducir todo aquello se hace totalmente necesaria la presencia de períodos de estancia en los centros, viendo la realidad y no sólo estudiándola de un libro o unos apuntes. Aquí es donde verdaderamente enfrentamos la realidad de un aula y el clima que en ella se respira, siendo esencial para ver cómo afrontar situaciones que pueden darse. Ello se ve durante el *Prácticum I* pero también durante los *Prácticum II* y *Prácticum III*, con la peculiaridad de que en los dos últimos no se produce únicamente un aprendizaje visual sino que, como docentes principales, hemos de afrontar con nuestros medios estas situaciones sobrevenidas y tratar de solventarlas, adquiriendo de este modo una práctica que no lograríamos de otra manera. También son períodos esenciales para ver si todo lo aprendido y lo diseñado es aplicable y qué respuestas cabe esperar si se llevan a cabo según qué actividades, viendo las problemáticas que existen y las distintas soluciones a aplicarse para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Como una buena medida en nuestras prácticas podemos establecer la implementación de metodologías muy alejadas del modelo habitual al que venimos acostumbrados por nuestros referentes académicos anteriores, teniendo la posibilidad de ver si es posible algún cambio y si ese

cambio nos convence o no y ver el porqué de todo ello, siendo un período extraordinariamente útil para hacer esta prueba pues se cuenta con el respaldo del profesor titular que, en el caso de que no vea posible la propuesta o considere que el grupo clase se está marchando por derroteros alejados de los previstos, siempre puede echar una mano para reconducirlos y seguir con la experiencia o, directamente, plantear un cambio de modelo más hacia el estilo tradicional. Sin embargo, conviene arriesgarse a probar nuevas metodologías para tratar de incrementar el interés y la motivación del alumnado ya que puede que, de esta manera tan simple, logremos conseguir cierto bagaje para cuando el día de mañana toque enfrentarnos a un grupo clase o, incluso, ayudemos a que sea el propio tutor el que abra los ojos y busque darle una vuelta a su estilo personal de docencia logrando ser, como diría Rossouw (2009), docentes más conscientes y atentos.

Por todo ello, se hace imprescindible plantearse qué tipo de docente nos gustaría llegar a ser, por muy difícil que sea esa reflexión ya que nada nos asegura que vayamos a encontrar una respuesta adecuada pero, al menos, sí es necesario tratar de profundizar en nosotros mismos para dar con alguna de esas claves. La importancia que esta honda reflexión tiene es ver cómo vamos a tratar de transmitir conocimientos y ver si eso que pretendemos se ajusta a nuestra práctica y, en caso de que no sea así, hacer todo lo posible por cambiarlo.

Por todo ello, la presencia en un centro educativo real se vuelve absolutamente necesaria para darle un sentido práctico a lo aprendido teóricamente y para conocerse a sí mismo en un ámbito tan particular como es la enseñanza.

Finalmente, en conclusión general del máster, incluyendo parte teórica y práctica, hay que decir que me ha supuesto un aprendizaje realmente valioso que trataré de saber aplicar de ahora en adelante si tengo la oportunidad de estar en un centro educativo. Además, a nivel personal, el hecho de optar por cursar este máster ha resultado francamente positivo pues me ha permitido despertar una vocación que parecía dormida y que ahora reclama para sí la necesidad de desempeñar esta profesión, sin duda la más satisfactoria del mundo, y también me ha permitido conocer a gente realmente interesante que, de otro modo, puede que nunca hubiese tenido la oportunidad. A este respecto, menciono aparte merecen dos personas maravillosas que han logrado darle otro sentido a la vida, dándole un vuelco a mejor, como han sido el tutor del centro y mi compañera de prácticas, con las que he tenido la oportunidad de aprender infinidad de cosas y con las que sigo aprendiendo, siendo imposible resumir en palabras (ni en una vida entera) el eterno agradecimiento que se merecen.

PROPUESTAS DE FUTURO

Ya para finalizar el presente Trabajo Fin de Máster caben destacar una serie de factores que pueden ayudarnos a mejorar tanto de manera individual como colectiva en busca de un mejor desarrollo de la educación futura. Para comenzar con ello, es innegable que, como se ha planteado a lo largo del curso, la gente que se dedica a la docencia ha de estar en permanente actualización, tanto de contenidos como de metodologías. No es admisible, o no debería serlo, seguir practicando de manera sistemática metodologías propias del siglo XIX una vez ya más que avanzado el siglo XXI y con la evolución que la didáctica y la pedagogía han tenido desde entonces, relacionándose con campos en principio tan dispares como la psicología y la sociología para lograr entender cómo funcionaba el mundo de ese momento. Por tanto, hay que aprovecharse de esos estudios anteriores y de los que se puedan hacer hoy en día para lograr captar de una manera más efectiva la atención del alumnado y hacerlo partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo experiencias de aprendizaje más cercanas a ellos aprovechando las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Por tanto, no puede obviarse el contexto en el que actualmente nos movemos, tan esclavo de la tecnología que es impensable continuar al frente de un grupo clase sin una pequeña adaptación a esta sociedad tecnológica que se nos viene encima, adaptando esos recursos sociales de una manera didáctica para que el alumnado sienta cercano el ámbito en el que se va a mover durante su período de escolaridad obligatoria. Es decir, no puede pretenderse que alguien en permanente interrelación con el resto y con toda la información del mundo disponible en la palma de su mano se vea obligado a permanecer varias horas al día sentado en un pupitre y con el mandato, so pena de castigo en caso contrario, de atender y no quejarse, al más puro estilo presidiario. Si esa es la primera impresión que las generaciones futuras se llevan de uno de sus primeros contactos con la sociedad, no podremos luego extrañarnos de que la escuela caiga en el desprestigio más absoluto.

También cabe añadir que, en un mundo cada día más abierto, conectado y globalizado es necesario el aprendizaje de otros idiomas para poder comunicarse con el resto del mundo. Si bien es cierto que en los últimos años han aparecido como por arte de birlibirloque una cantidad ingente de centros que se hacen llamar bilingües, no es menos cierto que ello ha sido posible gracias a un mal planteamiento en la enseñanza de idiomas, favoreciendo la mera titulación frente al saber hacer o hablar. Una de las soluciones a este respecto estaría en la posibilidad de intercambiar profesorado

con otros países durante un período de tiempo medio o corto (similar al que hemos tenido con las prácticas de este máster) para impartir una unidad didáctica en un contexto de inmersión total, lo que favorecería tanto al alumnado, pues vería otras formas de dar clase, como al profesorado pues se encontraría con un contexto alejado de lo que puede llegar a conocer y tendría que obligarse a un permanente estadio de renovación y ampliación de conocimientos, tanto lingüísticos como de su propia materia.

Otro de los mandatos de la escuela, sin duda alguna, ha de ser el relativo a los conocimientos en ella adquiridos, que no deberían ser aquellos ahora mismo mayoritarios en la sociedad sino que la escuela debería servir para abrir la mente de todos sus miembros, proponiendo el desarrollo de una parte más sensitiva y menos racional de la mente del alumnado ya que la tremenda atrofia a la que se somete a ese hemisferio cerebral, sin duda fruto del peso de la tradición judeocristiana y de la decisión, consciente o inconsciente, desde muchos siglos atrás de primar la lógica estructural frente a la libertad sensible, provoca una sociedad triste en líneas generales y sin ánimo de mirar más allá de sus propios problemas, al igual que ocurre con la primacía del individualismo frente al cooperativismo, si bien esto último sí parece que está comenzando a ser subsanado en las nuevas líneas metodológicas que van adoptando gran cantidad de centros. Es muy interesante el hecho de que cada docente encuentra su propio estilo y no trate de copiar otro que le sea ajeno ya que lo principal para poder enseñar es sentirse cómodo con lo que se está enseñando.

Respecto al máster en sí, es conveniente decir que hay conocimientos que se solapan entre asignaturas y que la organización de otras no es muy clara ni útil, lo que merece ser subsanado para que no suponga un contrapeso tan grande respecto a las enseñanzas que en el mismo se imparten y que aparecen diluidas frente a toda la problemática que se organiza a su alrededor. Tampoco ayudan según qué actitudes del profesorado del mismo, actuando frente a nosotros como si fuésemos estudiantes de educación primaria o incluso infantil, lo que puede llegar a irritar frente a un alumnado con, como mínimo, una titulación universitaria. Otro inconveniente que surge a la hora de realizar este máster es la inexistencia de asignaturas enfocadas a la educación durante los últimos años de la carrera, siendo que una mayoría de las personas que terminan las carreras de Historia, Geografía o Historia del Arte tienen pensado dedicarse a la docencia.

Sin embargo, dicho lo anterior, también hay que resaltar el aspecto positivo que es que este máster es capaz de formar a gentes procedentes de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte más pura en docentes y enseñarles a transmitir sus conocimientos al alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

Benejam Argimbau, P., (1999), La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N., (2007), Las competencias emocionales, *Educación XXI*, 10, págs. 61-82.

Biggs, J. B., Tang, C., (1999), *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 83.

Booth, M. B., (1983), Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking, *History and Theory*, 22, (4), págs. 101-117.

Carretero, M., (2011), Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, págs. 69-104.

Chi, M. T. H., y Rod, D. R., (2002), The Processes and Challenges of Conceptual Change. En Limón, M. y Mason, L., (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, págs. 3-27.

Dewey, J., (1916), *Thinking in Education*. En Dewey J., (1916), *Democracy and Education*, New York: The MacMillan Company.

Egan, K., (2010), *Learning in Depth: a simple innovation that can transform schooling*, Chicago & London: The University of Chicago Press, págs. 10-11.

Elliott, J., (2011), The Educational Action Research and the Teacher, *Action Researcher in Education*, 1(1), págs. 1-3.

Hernández Cardona, F. X., (2000), Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las

Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

Lee, P., (2011), History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*, Oxon & New York: Routledge, págs. 63-72.

Marek, E. A., (2008), Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), págs. 63-69.

Marrasé, J. M., (2013), *La alegría de educar*, Plataforma Editorial.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1).

Nichol, J. & Dean, J., (1997), *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*, London & New York: Routledge, págs. 108-117.

Pagès Blanch, J., (2000), La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.

Pagès, J. y Santisteban, A., (1999), La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: *AAVV. Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada, págs. 187-207.

Paul, R., & Elder, L., (1995), Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content, *Journal of Developmental Education*, 19(2), págs. 34-35.

Prats, J., (2000), Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.

Prats, J. y Valls, R., (2011), La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25.

Rossouw, D., (2009), Educators as action researchers: some key considerations, *South African Journal of Education*, 29, págs. 1-16.

Seixas, P., (1993), The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history, *American Educational Research Journal*, 30, págs. 305-324.

Shulman, L. S., (1999), Taking learning seriously, *Change*, 31(4), págs. 11-17.

Tribó Travería, G., (1999), Los conceptos clave en las propuestas curriculares, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.

VanSledright, B., (2002), *Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*, New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

VanSledright, B. A., (2013), *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*, New York & London: Routledge.

LEGISLACIÓN

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Orden de 9 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ANEXOS

1. Unidad didáctica

2. Proyecto de innovación-investigación

UNIDAD DIDÁCTICA

**Ciencias Sociales de 2º de Educación Secundaria
Obligatoria**

“La Edad Media en la Península Ibérica”

**Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía
e Historia**

Santiago Montañés Menés

ÍNDICE

1- INTRODUCCIÓN.....	pág. 3
2- OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	pág. 6
3- CONTENIDOS.....	pág. 13
4- TEMAS TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS BÁSICAS.....	pág. 14
5- PROPUESTAS METODOLÓGICAS.....	pág. 15
6- ACTIVIDADES.....	pág. 16
7- EVALUACIÓN.....	pág. 18
ANEXOS.....	pág. 19

1- INTRODUCCIÓN

La presente unidad didáctica forma parte del temario de Ciencias Sociales del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Es, por tanto, una materia de obligado tratamiento para el conjunto del alumnado, independientemente de los intereses particulares de cada persona.

Dicho lo anterior, no sería necesario especificar (y, sin embargo, así va a ser) que está dirigida a jóvenes de 13 y 14 años de edad (con los supuestos que sabemos pueden darse entre alumnado que se haya visto en la necesidad de cursar algún curso en más de una ocasión o circunstancias específicas similares). Es por ello que es muy importante para la persona al cargo del grupo clase tener en cuenta la obligación del alumnado a la asistencia a dicha materia, lo que repercutirá en sus intereses respecto a la misma pues si bien una parte considerará estas enseñanzas sociales como esenciales en su configuración como ser humano completo, también habrá una parte que las verá con horror y como algo a superar mediante los medios que fueran (ya fueren lícitos o ilícitos). Y es a esta última porción de estudiantes (minoritaria pero muy relevante cabe decir) a la que debe estar enfocada la docencia en su mayor parte, tratando de acercarlos más hacia el sentimiento de que se trata de una enseñanza básica en la configuración del ser humano antes que a la pasividad manifiesta que les acechará fruto de la edad. Es decir, hay que tener en cuenta todos los condicionantes que envolvieren a nuestro alumnado y sus respectivos grados de desarrollo evolutivo y cognitivo.

Esta parte de la materia en sí es necesaria para comprender la formación de la Europa actual y, en concreto, de la sociedad que nos rodea (ya que nos centramos en la evolución de los distintos países que aparecen en la Península Ibérica). Es indispensable que el alumnado tenga una visión crítica de las sociedades del pasado, en las que se basan la mayoría de las sociedades presentes, y sepa cómo se ha articulado y distribuido la población a lo largo de la Historia, basándose en qué criterios y cómo esa decisión ha afectado al medio natural.

Es muy importante que adolescentes de 13 años que, en la mayoría de los casos, están formando su pensamiento reciban una instrucción geográfica básica ya que eso les hará tener una base generalista que les permitirá comprender mejor la realidad que les rodea y facilitará el aprendizaje de otras materias, además de, en última instancia, despertarles el interés por intentar cambiar el mundo a mejor. Es la mejor forma de profundizar tanto en la sociedad como en el medio natural desde una perspectiva científica. Es por ello por lo que no se puede disociar el conocimiento histórico del saber geográfico y han de ir irremediabilmente entroncados a la hora de explicar la materia.

También resulta imprescindible contar con una mínima conciencia histórica que no se base únicamente en el conocimiento del pasado sino en el análisis de la sociedad del presente, en sus formas de pensamiento y de relacionarse entre ellos. Trabajando el contenido histórico podemos hacer una reflexión relativa a los problemas de género, de etnia y de migración en el mundo actual, tomando siempre como referencia las sociedades pasadas.

La gran ventaja de la asignatura de Ciencias Sociales es que puede ser tan abierta como uno quiera por lo que es una oportunidad inmejorable para fomentar el espíritu crítico y los hábitos saludables, combinándola con otras materias. Es por ese carácter transversal

por el que la parte central de la asignatura, si bien no se especifique como tal, es la formación de seres humanos completos, dotados de un sistema de valores propio. El objetivo principal del perfil de egresado que cualquier centro debería pretender es el de una persona completamente autónoma y capaz de juzgar por sí misma todo aquello que conozca.

También se ve que desde la perspectiva histórica que nos permite todo este conocimiento complementario y complementado podemos ayudar a concienciar a la sociedad del futuro acerca de los errores del pasado y de su posible solución en el presente. La oportunidad es inmejorable tanto por ser la asignatura que es como por el nivel al que se está planteando. Si el resto del centro se dirige en la misma dirección y vamos todos juntos es más que posible que el alumnado que salga del centro sea una persona comprometida con la justicia y la libertad, por muy peligroso que sea eso, y con unas habilidades más que reseñables a la hora de desenvolverse socialmente.

Como no se puede empezar a tratar ningún aspecto de la vida sin conocer cuáles son las reglas de juego a las que atenerse (poderse se puede pero, muchas veces, no conviene), lo primero que hay que saber es cuáles son las leyes que nos delimitan los aspectos principales de la materia a impartir. Pues bien, al tratarse de la asignatura de Ciencias Sociales de 2º de Educación Secundaria Obligatoria impartida en un centro de la Comunidad Autónoma de Aragón (nacionalidad histórica según la Ley Orgánica 5/2007, de 20 de Abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón) la ley educativa vigente es la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación).

A nivel aragonés hay que remitirse al artículo 73 de la revisión estatutaria del año 2007 que dice lo siguiente:

Artículo 73.— Enseñanza.

Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia compartida en enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, que, en todo caso, incluye la ordenación del sector de la enseñanza y de la actividad docente y educativa, su programación, inspección y evaluación; el establecimiento de criterios de admisión a los centros sostenidos con fondos públicos para asegurar una red educativa equilibrada y de carácter compensatorio; la promoción y apoyo al estudio; la formación y el perfeccionamiento del personal docente; la garantía de la calidad del sistema educativo, y la ordenación, coordinación y descentralización del sistema universitario de Aragón con respeto al principio de autonomía universitaria.

Visto lo anterior, hay que remitirse al currículo aragonés (Orden de 9 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón) para ver qué es a lo que necesariamente hay que remitirse para la impartición de la asignatura.

Queda, finalmente, remitirse a los niveles de concreción curricular más cercanos a la realidad social del alumnado (como pueden ser el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa, la Programación Anual del departamento de Ciencias Sociales o la propia labor docente del titular).

Respecto al contexto en el que se enmarca el centro educativo cabe decir que el colegio Escuelas Pías en el que se lleva a cabo la impartición de la presente unidad didáctica es un centro concertado, lo que implica que la dirección del mismo no tenga control sobre el alumnado que en él cursa sus estudios. Es por ello que goza de una enorme heterogeneidad que enriquece la convivencia cultural pero también origina ciertas dificultades a la hora de considerar los puntos de partida para saber cómo comenzar con el temario.

La heterogeneidad de la que se habla viene dada por la situación geográfica del centro, a la entrada del barrio del Gancho de Zaragoza, receptor de una gran parte de la inmigración que vino a la ciudad hace unos años. Ello facilita también la existencia de una sociedad relativamente joven que garantiza la subsistencia del centro durante un período de tiempo más o menos largo y, por tanto, sea necesaria la elaboración y el seguimiento de una misma filosofía de centro, lo que facilita, de alguna manera, la inmersión del alumnado y del profesorado en su trabajo.

En lo tocante al grupo de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, hay tres vías con 67 alumnos y alumnas en total, distribuidos de la siguiente manera: 22 en 2ºA, 22 en 2ºB y 23 en 2ºC. Los grupos son muy parejos en lo relativo al rendimiento, si bien hay algún grupo menos trabajador que compensa esa vagancia latente con una gran inteligencia. Respecto a la cantidad de chicos y chicas, el tema está equilibrado, siendo prácticamente el mismo número de ambos sexos. Y en lo referente a alumnado con necesidades educativas especiales se da únicamente un caso que, debido al empleo de una metodología de trabajo fundamentada en el currículo bimodal y el trabajo en clase, posibilita el apoyo casi continuado del propio docente. A pesar de ello, en ocasiones hay un profesor de apoyo que facilita la comprensión de la materia y solventa las dudas que puedan surgir.

2- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Desde el punto de vista de la Historia, se trabajan contenidos en el tiempo con perspectivas mundial y europea, otorgándole una mayor importancia a temas ibéricos y aragoneses. Se hace hincapié en la pluralidad cultural, social, política y económica de la Península Ibérica para ayudar a entender la realidad actual de un estado plurinacional. De hecho, se ahonda más en el propio Aragón, en su estructuración del territorio, en su identidad política y señas de identidad particulares y en el rico patrimonio que atesora. Son contenidos bastante adecuados a su edad y que reseñan lo importante: saber localizar en el tiempo y en el espacio los hechos históricos más relevantes, los procesos que los llevaron a cabo y las consecuencias que tuvieron. Dentro de los mismos hay que otorgarles la importancia que se merecen al papel de los hombres y las mujeres en la sociedad.

Una vez finalice el curso, el alumnado ha de ser capaz de saber seleccionar críticamente la información más importante, aplicando su propio criterio a las fuentes adecuadas a su edad (lecturas, artículos de prensa, documentos gráficos, etc.). Analizando esa información tienen que saber argumentar y explicar el porqué del suceso.

Es tremendamente importante que sepan reconocer los estilos artísticos predominantes en cada época y que sean capaces de analizar y entender alguna de las obras significativas (ya sean pictóricas, escultóricas o de cualquier otra índole) de los períodos más importantes. Hay que poner a su alcance el patrimonio cultural y artístico más próximo y hacerles entender que es algo que hay que conservar y cuyo mantenimiento requiere del esfuerzo y la voluntad de toda la sociedad.

El aprendizaje se estructura desde lo global (que son los conceptos generales y las características del continente europeo) hasta lo local (centrando el estudio en el territorio local), centrándose en los territorios y personas tradicionalmente oscurecidos por la sociedad patriarcal y centralista en que nos movemos (véase los casos de Navarra, Aragón o las mujeres en general).

Podemos distinguir varios tipos de objetivos a la hora de planificar la presente unidad didáctica. Por un lado tenemos los objetivos generales de la etapa, que en el centro son los siguientes:

1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
3. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

4. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
5. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
6. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
7. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
8. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
9. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
10. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la Historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
11. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
12. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Si atendemos a los objetivos particulares que el departamento de Ciencias Sociales establece para esta etapa nos encontramos con:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y, especialmente, de la Península Ibérica.
5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de la Península Ibérica para adquirir una perspectiva global de la evolución de la humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Conocer la realidad territorial aragonesa, identificando los aspectos geográficos que la caracterizan y los factores que la articulan, para comprender el origen de las desigualdades, desequilibrios y problemas que la definen.
7. Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.
8. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratándola de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
12. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el

diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

13. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

A la hora de centrarnos específicamente en la propia materia de Ciencias Sociales de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (en concreto, en el bloque que trata de la Historia) vemos los siguientes objetivos:

1. Identificar los diferentes elementos que conforman la evolución y organización de las diferentes sociedades humanas de nuestro tiempo.
2. Valorar la diversidad geográfica y social del mundo, comparando las características de los diferentes modelos con la española y aragonesa.
3. Caracterizar la organización política del mundo y las diferentes zonas geopolíticas de influencia, comprendiendo el espacio político europeo y la organización política y territorial del Estado español y, en concreto, de Aragón.
4. Valorar aquellos aspectos propios y originales de las actuales comunidades autónomas de que se compone la actual estructura administrativa del Estado español, respetando su diversidad histórica y peculiaridades culturales.
5. Obtener información significativa de fuentes geográficas e historiográficas, utilizando los métodos propios de la Geografía e Historia, para exponerla de manera clara y precisa.
6. Realizar actividades en grupo (diálogos, coloquios, debates, etc.) manteniendo siempre una actitud constructiva, crítica y respetuosa hacia los demás.
7. Distinguir los elementos que caracterizan el crecimiento y distribución de la población mundial y de los diferentes modelos de explotación de los recursos naturales y su impacto en el medio ambiente.
8. Desarrollar la capacidad de obtener información de mapas, textos, imágenes y ejes cronológicos, extrayendo los principales hechos que caracterizaron la sociedad medieval y de los siglos XVI y XVII europea, española y, de forma específica, aragonesa.
9. Caracterizar la evolución de las diferentes sociedades medievales y el protagonismo de los diferentes pueblos y civilizaciones que protagonizaron ese período de la historia (bizantinos, musulmanes y cristianos).
10. Analizar la evolución de los reinos cristianos peninsulares durante la Edad Media, de sus realizaciones políticas, artísticas y culturales, valorando sus aportaciones a la cultura europea e ibérica en el ámbito lingüístico, cultural, político y artístico.
11. Reconocer, a través del estudio de fuentes documentales sencillas, cómo, cuándo y por qué llegaron los musulmanes a la Península Ibérica, desarrollando aspectos

como su organización en el territorio peninsular (organización política, social, económica y cultural) y el legado cultural y artístico que ha pervivido en el patrimonio artístico y cultural peninsular.

12. Destacar la importancia del conocimiento histórico sobre los pueblos y culturas que de una u otra forma protagonizaron el pasado de la Historia ibérica, especialmente de los territorios aragoneses, desarrollando valores de pertenencia y respeto por el patrimonio que nos legaron.
13. Resaltar, a través de la presentación de fuentes documentales e iconográficas, la riqueza cultural y artística de los grupos sociales y pueblos que protagonizaron la Edad Media y los siglos XVI y XVII en la Península Ibérica, especialmente en los territorios de Aragón, prestando especial interés por los elementos técnicos básicos de sus manifestaciones artísticas.
14. Transmitir la información obtenida de forma clara y precisa, mostrando el conocimiento del lenguaje propio de la materia, manteniendo siempre actitudes de tolerancia y respeto hacia las opiniones de los demás.
15. Determinar los elementos que caracterizaron el mundo musulmán y el mundo cristiano durante la época medieval y su significación en la trayectoria histórica de las sociedades humanas y en el patrimonio histórico y cultural de la Península Ibérica.
16. Buscar informaciones en distintos tipos de fuentes (impresas, audiovisuales e informáticas) y valorar las aportaciones históricas, artísticas y culturales de los grupos sociales que protagonizaron la vida en la Península Ibérica, especialmente en los territorios aragoneses, durante la Edad Media y los siglos XVI y XVII.
17. Desarrollar los valores de tolerancia y respeto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas, a través del estudio de la convivencia social y política entre culturas que se produjo en la Edad Media, concretamente en Al-Ándalus.
18. Identificar la evolución de los territorios aragoneses durante la Edad Media y Moderna, teniendo en cuenta las huellas que musulmanes y cristianos han dejado en su historia y patrimonio artístico y cultural
19. Explicar la evolución de la sociedad aragonesa actual a partir de los hechos políticos, económicos y culturales que tuvieron lugar en la Edad Media y la Edad Moderna en los territorios aragoneses, valorando la aportación de hombres y mujeres en dicha evolución.
20. Comparar el funcionamiento de las sociedades de la Edad Media y la Edad Moderna con la sociedad actual, valorando los derechos y libertades de las sociedades democráticas.

Finalmente, en lo relativo a la unidad didáctica específica que estamos tratando, cabe hablar de los siguientes objetivos:

1. Comprender la diversidad geográfica y social del mundo ibérico y pirenaico, tanto pretérito como su evolución hasta el presente, comparando las características de los diferentes modelos organizativos y sociales con el aragonés, atendiendo a las peculiaridades de cada uno. Entender la organización

política de la época medieval en los territorios relacionados con la sociedad ibérica y pirenaica.

2. Desarrollar la capacidad de obtener información de mapas, textos, imágenes y ejes cronológicos, extrayendo los principales hechos que caracterizaron la sociedad medieval y moderna europea y aragonesa.
3. Entender la evolución de las sociedades medievales mediterráneas e ibéricas y su transición desde la derrota visigoda hasta la expulsión del último reducto andalusí. Analizar la evolución de los reinos cristianos peninsulares durante la Edad Media (política, artística y culturalmente hablando).
4. Ser capaces de emplear un lenguaje histórico y geográfico de manera rigurosa, teniendo siempre actitudes de tolerancia y respeto hacia las opiniones de los demás.
5. Diferenciar las distintas sociedades que poblaron la Península Ibérica y los elementos que caracterizaron el mundo musulmán y el mundo cristiano durante la época medieval, así como su tremenda influencia posterior a todos los niveles. Conocer la estratificación social de la época y sus distintas formas de vida.
6. Estudiar e interiorizar la tolerancia y el respeto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas que se dio en la Edad Media, concretamente en Al-Ándalus.
7. Conocimiento de los principales hitos tecnológicos de la sociedad y su afección a la misma.
8. Conocer la evolución de la cultura y las mentalidades a lo largo de la Edad Media.
9. Distinguir los movimientos artísticos siendo capaces de resaltar las obras más importantes de cada período.
10. Identificar la evolución de los territorios aragoneses durante la Edad Media, teniendo en cuenta las huellas que musulmanes y cristianos han dejado en su historia y en su patrimonio artístico y cultural.
11. Explicar la evolución de la sociedad aragonesa actual a partir de los hechos políticos, económicos y culturales que tuvieron lugar en la Edad Media en los territorios aragoneses, valorando la aportación de hombres y mujeres en dicha evolución.
12. Comparar el funcionamiento de las sociedades de la Edad Media con la sociedad actual, valorando los derechos y libertades de las sociedades democráticas en función de los pretéritos.
13. Conocer las mentalidades de la época, la visión que tenían los unos de los otros y las creencias bajo las que se agrupaba la sociedad.

14. Entender el funcionamiento de la sociedad medieval en la Península Ibérica.

15. Conocer los mitos fundacionales de la sociedad aragonesa y la influencia posterior que tuvieron. Ser capaces de observar en el presente la pervivencia de esas creencias y su aplicación al día a día actual.

Con los objetivos así definidos se busca la comprensión de los procesos que ocurren y no tan sólo la memorización de los conceptos propuestos. Lo que se busca es que en lugar de conocer lo que ocurre en una sociedad (actual o pasada) el alumnado comprenda cómo se llega a esa situación y sea capaz de compararla con otras de otros espacios y otras épocas. También que sea capaz de expresar y redactar sus análisis con un lenguaje científico preciso y no de cualquier manera. Además, el estudio de ciertas situaciones del pasado le tiene que servir para analizar cómo hemos avanzado en unos aspectos y retrocedido en otros y ayudarlo a crearse una visión más plural y abierta del mundo en el que vive. No se puede intentar que el alumnado crea unos contenidos por el hecho de que aparezcan propuestos sino que hay que conseguir que sea capaz por sí mismo de extraer conclusiones.

A pesar de que puedan parecer un poco generales la realidad nos dice que a la hora de concretarlos se llega a un nivel óptimo y se logran los objetivos propuestos. No es tanto por el contenido que se trata sino por la forma en que se hace, haciendo hincapié en objetivos transversales a toda la educación como son la tolerancia, el trabajo en equipo, la solidaridad, el espíritu crítico, el compañerismo y el crecimiento en valores. Aunque pueda parecer que esas aptitudes puedan ser adquiridas en otras asignaturas, no se plantea que la adquisición de conocimientos sea mucho más importante que la adquisición de habilidades sociales ya que es en esta etapa cuando se configura el ser humano como un ser completo en sí mismo mientras que los conocimientos siempre están ahí y solamente se requerirá poder acceder a ellos.

3- CONTENIDOS

En lo que respecta a los contenidos, los hay generales y que podrían servir casi para cualquier otra y otros mucho más específicos, conceptuales, que son sobre los que vamos a centrar la vista realmente. Estos contenidos conceptuales son:

1. La expansión musulmana en la Península Ibérica: creación y evolución de Al-Ándalus. La convivencia entre distintos grupos sociales. El predominio de Al-Ándalus. Sociedad y economía. El arte andalusí.
2. Los primeros núcleos cristianos: siglos VIII al IX. Expansión y repoblación: siglos X al XII. Evolución política de los reinos cristianos de la Península: la conformación de Navarra y Aragón. La estructura social y económica de los reinos peninsulares.
3. Aragón en la Edad Media: el territorio aragonés durante la etapa musulmana. Aragón de condado a reino. La Corona de Aragón: orígenes documentados, orígenes míticos, características y principales instituciones aragonesas. Su expansión por el Mediterráneo.
4. Arte islámico, románico, gótico y mudéjar.

Se busca que el alumnado sea capaz de distinguir los procesos históricos que llevan a la conformación de las distintas realidades nacionales que ahora nos ocupan, entendiendo que no eran algo que venía establecido por una fuerza superior desde siempre sino que fueron las acciones humanas las que determinaron que eso fuese así. Aparecen muy brevemente recogidos en el currículo aragonés de 2007 por lo que su desarrollo responde a las directrices del departamento de Ciencias Sociales del centro y a la propia voluntad del docente.

4- TEMAS TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS BÁSICAS.

A lo largo de todas las unidades didácticas de la práctica totalidad de las áreas de estudio pueden trabajarse las competencias básicas, si bien siempre hay algunas que priman sobre el resto. En este caso nos vamos a centrar en las siguientes:

1. Comunicación lingüística: en su seno trabajaremos principalmente la comunicación oral (escuchar activamente y expresar hechos de manera correcta) y la comunicación escrita (leer de forma comprensiva, redactar textos con un lenguaje específico).
2. Matemática: trabajaremos el manejo de estadísticas y el cálculo para resolver problemas diarios.
3. Conocimiento e interacción en el mundo físico: empleo del método del historiador, interacción con el medio natural y desarrollo sostenible (explicar cómo el ser humano ha evolucionado en su relación con el medio y su intento de dominarlo) y empleo de las tecnologías.
4. Digital y en el tratamiento de la información: adquisición y procesamiento de la información (acceso a diversas fuentes de información y discriminación de la información obtenida) y utilización ética de las nuevas tecnologías (conocer la finalidad de los recursos tecnológicos, utilización de programas más comunes).
5. Social y ciudadana: desarrollo personal y social (comprender la realidad histórica y la pluralidad de la sociedad en la que vivimos y desarrollar un juicio crítico y una escala de valores propia), compromiso solidario con la realidad personal y social (ser conscientes de la existencia de multiculturalidad y de distintas realidades con las que hay que convivir armónicamente).
6. Cultural y artística: sensibilidad estética (experimentar distintas emociones frente a una obra artística, analizar y reflexionar acerca de las cualidades de lo que nos rodea), aprecio y respeto por el patrimonio (relacionar las manifestaciones artísticas con su contexto, conocer las obras más significativas del patrimonio artístico y cultural universal y apreciar el proceso creativo) y respeto a la diversidad (conociendo otras manifestaciones culturales y respetando las diversas maneras que tienen las sociedades de expresar sus sentimientos).
7. Aprender a aprender: manejo de recursos y estrategias (conocer y aplicar diversas estrategias de aprendizaje) y aprender a pensar para construir conocimiento (construir una adecuada representación mental de la realidad).
8. Autonomía e iniciativa personal: desarrollo de la autonomía personal (trabajar la responsabilidad individual, elegir con criterio propio), liderazgo (trabajar en equipo para el bien común, desarrollar habilidades para el diálogo y la cooperación), innovación (aportar creatividad y originalidad a la resolución de problemas) y planificación de proyectos (proponerse metas realistas y planificar las fases de cada proyecto).

Como actividad transversal para tocar todas (o gran parte) de las competencias se propone la realización de un trivial con temario exclusivo de la unidad didáctica. El desarrollo del mismo consistirá en la elaboración de las preguntas por parte del alumnado, su exposición pública por parte de ellos mismos (ya que el material empleado será ajeno al que tienen acceso el conjunto del grupo clase) y el juego. Estas tres actividades se realizarán en grupos cooperativos.

5- PROPUESTAS METODOLÓGICAS

En esta unidad didáctica vamos a tratar fundamentalmente de fomentar el aprendizaje significativo a través del descubrimiento y la adquisición de conocimientos extra que aparezcan tan apenas tratados en el currículo aragonés de 2007 o que, deliberadamente, se les haya prestado escasa atención en los manuales de Ciencias Sociales.

Por ello, el trabajo diario en clase se presenta como algo importantísimo para ver la evolución diaria del alumnado y la capacidad de trabajo que muestra. Es decir, la participación va a ser especialmente activa ya que es necesario ver que aquello que se explica (en una parte de la sesión cuya explicación necesariamente ha de ser teórica) y se extrae de los materiales empleados en las distintas sesiones es comprendido en su mayor parte, sirviendo al alumnado como fuente de información de la que extraer las ideas principales y más importantes.

Para facilitar el trabajo grupal se van a emplear unos grupos cooperativos (de cuatro o cinco personas cada uno) que serán los que funcionen a lo largo de toda la unidad. En su seno se trabajarán numerosas cuestiones relativas a la unidad didáctica y serán la unidad principal a la que dirigirse a la hora de pedir cualquier retroalimentación escrita u oral.

En lo que respecta a la organización temporal de la clase el esquema a seguir puede sufrir variaciones coyunturales si bien podría agruparse en torno unas pautas básicas:

- Recapitulación de lo visto y hecho en la sesión inmediatamente anterior.
- Presentación de los objetivos de la sesión actual.
- Breve presentación teórica del temario que se haya decidido.
- Realización de los ejercicios propuestos por parte del alumnado.

La idea inicial es que la presentación teórica no supere los 15/20 minutos para que sea el propio alumnado el encargado de extraer la información a partir de las fuentes (y, en algún caso, presentársela al resto mediante una exposición oral pública). Esta presentación breve se fundamentará en aspectos relevantes de temas que estén muy mal tratados en el libro de texto o que ni siquiera aparezcan.

El enfoque que se le dé a la unidad responde a un orden cronológico y geográfico, interrelacionándolos a lo largo y ancho de todas las sesiones. El orden cronológico responde al seguimiento lógico de la Historia mientras que el geográfico responde a la necesidad de estudiar las distintas entidades políticas que actúan en un tiempo y un momento determinados. Y su interrelación responde a la necesidad de presentarlos como algo en combinación, no algo aislado.

Finalmente, los recursos a emplear serán de diversa índole. El profesorado hará uso de presentaciones visuales mediante diapositivas, imágenes y audiovisuales y de textos para leer al alumnado. El alumnado, por su parte, dispondrá de mapas y textos, además de las explicaciones teóricas del profesor y los documentos que se le presenten en formato audiovisual (incluso cabe la posibilidad de emplear dispositivos móviles u ordenadores con conexión a internet). En los anexos de la presente unidad didáctica se presentan los documentos que se emplearán para el trabajo de la presente unidad, que se desarrollará a lo largo de 4 semanas (12 sesiones), sumando un total de 12 horas lectivas cuya distribución se analizará a continuación.

6- ACTIVIDADES

A continuación se detallarán cada una de las actividades a realizar a lo largo de la presente unidad didáctica. Por cada una de las sesiones se realizará, al menos, una de las actividades (si bien algunas ocupan varias sesiones). El orden en que se realicen variará dependiendo del horario en el que se vayan a impartir y de la velocidad que se pueda llevar con el grupo clase. Pasemos a explicar brevemente cada una de las actividades según el temario al que se refieran.

Arte. Se procederá a la exhibición de una presentación de imágenes y se preguntará al alumnado por las sensaciones que les transmiten esas visiones. Para facilitar el trabajo y evitar una abstracción tan grande, previamente se les ha indicado que han de ponerse en los pies de personas medievales. Se trata desde punto de vista de una actividad de introducción-motivación (pues es algo diferente a lo que están acostumbrados), de refuerzo (pues retoma conocimientos que ya tienen de años anteriores en lo referido a los artes islámico, románico y gótico) y de síntesis pues sirven para recoger por escrito en un papel las diferencias que ven entre un estilo artístico y otro (papel que será evaluado por el docente ya que se recogerá al finalizar la sesión).

Al-Ándalus. Constará de dos trabajos distintos. Uno en el que tras escuchar un texto leído en voz alta (anexo 3) han de plasmar por escrito lo que les ha transmitido y otro en el que han de revisar un texto por grupo (anexo 4) que se les da (en el que relacionan el mundo musulmán con el mundo franco) y extraer las ideas principales, exponiéndoselas al resto del grupo clase. Al igual que en el caso anterior, esta actividad puede considerarse de refuerzo (pues el Islam lo habrán visto previamente), de síntesis (pues han de extraer las ideas principales), de introducción-motivación (por tratarse de algo fuera de lo común) y de ampliación pues es una parte del temario que no suele darse.

Navarra. Se busca una actividad de refuerzo en el tema de considerar que las fuentes no son neutras sino que tienen una clara ideología. De la misma manera, y debido a que Navarra es esa gran desconocida para casi todo el alumnado, puede considerarse también como una actividad de ampliación. Consiste en la lectura de un texto acerca de la visión que se tenía de las gentes de Navarra desde el exterior (anexo 7).

Motor de la Edad Media. Consiste en la presentación por parte del docente de una serie de términos (“hambre”, “muerte”, “guerra” y “desconocido”) para que los analicen y, puestos en la piel de gentes de aquella época, expresen oralmente y por escrito qué han sentido al verlos. El resultado deseado es que lleguen a la conclusión de que el verdadero motor de la Edad Media es el “miedo” (razonamiento al que lleguen sin necesidad de ayuda externa). Es una actividad introductoria al tema y motivacional pues es la primera vez que traten de entender un concepto nombrándole únicamente las categorías en que se descompone.

Aragón. Trataremos la Historia de Aragón desde perspectivas que no suelen ser las habituales como pueden ser la lectura de leyendas fundacionales del país (anexo 8) y la puesta en común con el resto del grupo clase de las ideas principales. Es decir, además del obvio carácter introductorio y motivacional que se le supone, tiene también un carácter sintético, de desarrollo y de ampliación pues es una temática que tan apenas se estudia anteriormente.

Como actividad prototípica de ampliación tenemos la lectura de un texto especialmente elaborado por los docentes en el que se relatan hechos de la vida de la reina Berta de Aragón (anexo 9) y la muestra de unas cuantas mujeres de la alta clase a partir de una presentación para que vean que en la Edad Media la mujer está prácticamente en igualdad de condiciones teóricas que los varones.

Con una temática un poco más dinámica nos encontramos para explicar el fenómeno de la reconquista ya que primero tendrán que involucrarse ellos mismos en la explicación (teatralizando entre todos las indicaciones del docente en una típica actividad de desarrollo y de síntesis). También se les leerá un texto que habla del comienzo de la reconquista (actividad de introducción-motivación). Con la puesta en común de ambas visiones del mismo fenómeno trabajamos también con una actividad de aplicación.

Si bien las anteriores actividades están diseñadas para realizarlas en alguna sesión en particular, hay actividades que son transversales a eso como puede ser el juego del trivial (anexo 11). Esta actividad consiste en la elaboración en grupos de preguntas susceptibles de ser respondidas (actividad de ampliación ya que se les proporcionan materiales ajenos a los habituales) y su posterior exhibición oral ante el resto de compañeros (siendo una actividad de síntesis y aplicación). La puesta en práctica del trivial, que se llevará a cabo en una o dos sesiones, es una muestra de actividad de refuerzo pues se hace antes del examen para que puedan darse cuenta de qué apartados llevan más flojos. Paralelamente al desarrollo de todas estas sesiones, podría darse el caso de celebrar (ya sean sesiones enteras o bien una parte de las mismas) sesiones de recapitulación general de lo visto hasta el momento (más allá de la que se hace diariamente al comienzo de la clase para ver hasta qué punto se va comprendiendo la materia impartida).

Transversalmente a todas estas actividades hay dos principales. Una es la forma de trabajar pues casi siempre, salvo contadas excepciones, es de una forma cooperativa en grupos previamente establecidos, lo que hace que nadie quede descolgado y los esfuerzos y saberes se repartan entre ellos. Otra es el examen pues en él entran en juego todas las variables que pudieren considerarse (aunque no sean finalistas pues la gran cantidad de ejercicios resueltos durante el desempeño de esta unidad ya marcan una tendencia acerca de la calificación que merezca esa persona y el examen pasa a convertirse en una prueba más). También tienen una lista de conceptos y fechas a trabajar en casa (anexo 2) y que les servirán tanto para poder evaluar su trabajo como de cara a la resolución del examen.

Los materiales empleados en las actividades aparecen recogidos en el apartado anexos de la presente unidad didáctica.

7- EVALUACIÓN

Dos criterios de evaluación básicos son:

1. conocer y comprender la evolución tanto en el tiempo como en el espacio de las diversas realidades nacionales que coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media, distinguiendo sus peculiaridades y reconociendo ejemplos de la pervivencia de su legado cultural y artístico.
2. comprender la formación del territorio aragonés y su evolución histórica, así como su pensamiento, sus singularidades y las principales instituciones que se fueron creando, llegando a convertirse en una parte esencial de los rasgos que conforman la identidad aragonesa actual.

La unidad didáctica se basará en 4 tipos principales de evaluación:

- Observación diaria: en ella se enmarcan el comportamiento en el aula, la atención a lo que dice el docente y la escucha activa. Todos estos factores se comprueban con el diario de aprendizaje que se leerá cada día. Este apartado equivaldrá al 20% de la nota final.
- Trabajo diario: complementado con el anterior punto. Cada día al finalizar la sesión se entregarán los ejercicios hechos en clase (ya sean grupales o individuales). Contará también el 20% de la nota final.
- Examen: es el 20% de la nota final. Consta de dos partes muy diferenciadas: una primera que vale un 25% del examen y que es de tipo memorístico y una segunda que es de razonamiento y cuyo peso asciende al 75% del total de este apartado.
- Proyecto: la elaboración de preguntas para el juego del trivial, el manejo de fuentes históricas, la exposición de las preguntas y el juego en sí propician que esta parte tenga un peso del 40% del total de la unidad didáctica.

La evaluación, por tanto, es individualizada (centrada en cada alumno por separado), integradora (aplicando los criterios mínimos fijados por el departamento pero siendo flexibles con los casos que así lo requieran), cualitativa (al no centrarse exclusivamente en el aprendizaje memorístico), formativa (ya que va un paso más allá del “acierto o error” y se centra en el global del proceso de la adquisición de conocimientos, diciéndole en cada momento al alumno en qué partes puede mejorar) y continua (se parte de una evaluación inicial, se van realizando periódicos ejercicios de repaso y al final se hace una prueba para ver la evolución de los conocimientos del alumno).

Todo lo anterior puede comprobarse a través de una rúbrica (incluida en los anexos de la presente unidad didáctica; anexo 1) presentada al alumnado el primer día de clase. De esta manera ya sabe todo el mundo qué y cómo es lo que se evalúa, siendo capaces ellos mismos de realizar una coevaluación si se presentara la oportunidad (que, para algunas actividades, se presentará).

ANEXO 1

RÚBRICA

Categoría	4	3	2	1
Cooperación	Se distribuyen la información a buscar y trabajan conjuntamente todo el tiempo.	Se reparten la información a buscar y trabajan conjuntamente en ocasiones.	Se reparten la información a buscar pero no trabajan conjuntamente.	No se reparten la información a buscar.
Redacción	Se ajustan a los contenidos mínimos y las preguntas están correctamente redactadas.	Se ajustan a los contenidos mínimos pero algunas preguntas no están correctamente redactadas.	Se ajustan a los contenidos mínimos pero las preguntas están mal redactadas (o no son claras).	No se ajustan a los contenidos mínimos.
Exposición	-Escuchan todos los oyentes porque el volumen es audible por todos, se vocaliza al hablar y se hacen inflexiones en la voz y gestos para mantener el interés del oyente. -Participan todos los miembros del equipo en la exposición por igual -Se centran en el tema y no se producen divagaciones -Todos son capaces de contestar cualquiera de las preguntas del público.	3 de los 4 puntos anteriores.	2 de los 4 puntos anteriores.	1 de los 4 puntos mencionados.
Juego	Todos los miembros del grupo participan, con respeto hacia sus compañeros de equipo y de clase, en la búsqueda de las respuestas correctas.	El equipo funciona unido en la búsqueda de las respuestas excepto uno o dos que no muestran un comportamiento adecuado.	El equipo interviene en el desarrollo del juego pero no muestra una imagen de cohesión ni respeto.	El equipo no participa en el desarrollo de la actividad.

ANEXO 2

LISTA DE CONCEPTOS A TRABAJAR EN CASA

Arte

Ábside, alarife, arbotante, arco apuntado, arco de medio punto, arte mariano, artesonado, bóveda de cañón, bóveda de crucería, capitel, contrafuerte, imaginería, imposta, orfebrería, relicarios y ventana geminada.

Edad Media cristiana

Almugabar/almogàver/almogávar, batalla de Covadonga, batalla de las Navas de Tolosa, batalla de Muret, batalla del Salado, Casa de Ganaderos, Cortes Generales de Aragón, cortes medievales, dominio señorial/señorío, fuero, Honrado Concejo de la Mesta, infanzón, Justicia Mayor de Aragón, Libertades del Reino, ligallo, orden militar/órdenes militares, pactismo, Privilegios de la Unión, Sancho III “el Mayor” y Vísperas Sicilianas.

Edad Media musulmana

Alcazaba, almohade, almorávide, amma, andalusí, califa, dimní, emir, jassa, medina, mozárabe, mudéjar, muladí, paria, qadí, sinagoga, taifa, visir y walí.

Fechas de obligado conocimiento

711- Batalla de Guadalete; 722- Batalla de Covadonga; 756- Comienzo del Emirato independiente de Córdoba; 828- Primera mención documental de Aragón como entidad política; 929- Comienzo del Califato de Córdoba; 1031- Comienzo de los Reinos de Taifa; 1035- Muerte de Sancho III el Mayor de Navarra; 1118- Conquista de Zaragoza; 1137- Creación de la Corona de Aragón; 1212- Batalla de las Navas de Tolosa; 1213- Batalla de Muret; 1265- Establecimiento oficial del Justicia Mayor de Aragón; 1282- Vísperas Sicilianas; 1287- Privilegios de la Unión; 1369- La dinastía Trastámara se hace con el poder en Castilla; 1412- Compromiso de Caspe. La dinastía Trastámara se hace con el poder en Aragón; 1492- Conquista del Reino nazarí de Granada.

ANEXO 3

Texto Medina Albaida

“Zaragoza ocupa una vasta extensión de terreno, está poblada y sus barrios están ampliamente instalados; posee calles anchas, casas y residencias muy hermosas; rodeada de jardines, huertos y provista de una solida muralla de piedra. Situada a la orilla de un gran río, parte de cuyas aguas provienen del país de los Rum, de las montañas de Calatayud y de otros sitios. Todos éstos cursos confluyen al norte de la ciudad de Tudela y el Ebro discurre enseguida hasta Zaragoza.

Zaragoza lleva también el nombre de “Ciudad Blanca” que se le da a causa de la gran cantidad de yeso y cal que en ella se encuentra. Una particularidad de la ciudad es que las serpientes jamás penetran en ella; si se lleva allá una serpiente, ésta muere enseguida. Algunos sostienen que existe en Zaragoza un talismán contra serpientes. Otros dicen que para la mayor parte de las construcciones de la ciudad se ha utilizado mármol, que es una variedad de la sal gema, y que tiene la propiedad de alejar a las serpientes de los lugares donde se ha utilizado: así sucede en muchos distritos.”

Al-Himyarî, s.XV

ANEXO 4

Textos sobre el mundo musulmán y su relación con el mundo franco

CANTAR DE ROLDÁN

CLXVIII

Siente Roldán que se aproxima su muerte. Por los oídos se le derraman los sesos. Ruega a Dios por sus *pares*, para que los llame a Él; y luego, por sí mismo, invoca al ángel Gabriel. Toma el *olifante*, para que nadie pueda hacerle reproche, y con la otra mano se aferra a Durandarte, su espada. A través de un *barbecho*, se encamina hacia España, recorriendo poco más que el alcance de un tiro de ballesta. Trepa por una colina. Allí, bajo dos hermosos árboles, hay cuatro gradas de mármol. Cae de espaldas sobre la hierba verde. Y se desmaya nuevamente, porque está próximo su fin.

CLXIX

Altas son las cumbres y grandes los árboles. Hay allí cuatro gradas, hechas de mármol, que relucen. Sobre la verde hierba el conde Roldán ha caído desmayado. Y he aquí que un sarraceno no cesa de vigilarlo; ha simulado estar muerto y yace entre los demás, con el cuerpo y el rostro manchados de sangre. Se pone de pie y se aproxima corriendo. Es alto, fuerte y de gran valor; su orgullo lo empuja a cometer la locura que lo perderá.

Toma en sus brazos a Roldán, su cuerpo y sus armas, y dice estas palabras:

-¡Vencido está el sobrino de Carlos! ¡Esta espada a Arabia me la he de llevar!

Al sentirlo forcejear, el conde vuelve un poco en sí.

CLXX

Roldán siente que lo quieren despojar de su espada. Abre los ojos y exclama:

-¡Tú no eres de los nuestros, que yo sepa!

Tiene aún en la mano el *olifante*, que no ha querido soltar; con él golpea al *infiel* sobre su yelmo adornado con pedrerías y cubierto de oro. Rompe el acero, el cráneo y los huesos, hace rodar fuera de la cabeza los dos ojos y ante sus pies lo derriba muerto.

Después le dice:

-*Infel*, hijo de siervo, ¿cómo tuviste bastante osadía para apoderarte de mí, fuera o no tu derecho? ¡Todo aquel que te lo oyera decir te tendría por loco! He aquí roto mi olifante; el oro y el cristal se han desprendido.

**Pares de Francia: 12 sobrinos de Carlomagno; título de los nobles más importantes.*

**Olifante: cuerno de marfil medieval, en ocasiones ricamente decorado, que utilizaban los grandes caballeros.*

**Barbecho: tierra sin cultivar.*

**Infel: en sentido despectivo, alguien que cree en otra religión.*

Noticia de la entrada de los musulmanes en Hispania al mando de Tariq

Al saber el rey visigodo de Hispania la noticia de lo sucedido en *Tarif*, consideró lo ocurrido como algo muy grave. A pesar de que estaba en el norte combatiendo en Pamplona a los vascones, se dirigió rápidamente hacia el sur para enfrentarse a *Tariq*. Reunió para ello un ejército de, según se cuenta, alrededor de cien mil personas.

Cuando esta noticia llegó a oídos de *Tariq*, pidió ayuda a *Muza*, ofreciéndole la mitad de las riquezas conquistadas en Hispania a cambio de más tropas, ya que con las que tenía no podía hacer frente a semejante ejército visigodo.

Muza, que era un jefe previsor, había construido desde la partida de *Tariq* a Hispania numerosos barcos, gracias a los que trasladó muy fácilmente cerca de 5000 soldados, elevándose las fuerzas de *Tariq* hasta las 12000 tropas. Aparte de todas estas tropas, *Tariq* se había rodeado de numerosos visigodos traidores a la Corona, como don Julián*, que le ayudaban a la hora de encontrar los puntos débiles del adversario y también era muy útiles como espías.

**Tarif: se refería a Tarifa, un municipio de la actual provincia de Cádiz; es el punto en el que desembarcan los musulmanes en la Península Ibérica.*

**Tariq: es el nombre del jefe militar de los musulmanes desembarcados.*

**Muza: es el nombre del jefe de Tariq, que permanecía en la costa africana.*

**Don Julián: nombre del gobernador visigodo de Ceuta que ayuda a los musulmanes a cruzar hasta Hispania para acabar con el rey.*

Familia y costumbres

La mayoría de los hogares en al-Ándalus eran humildes y estaban formados por personas libres que, en algún caso, podían tener esclavas o sirvientes. La condición de mujer libre (*hurra*) era diferente que la de esclava (*yawari*), pero tenía menos libertad de movimientos dentro de la sociedad, pues eran las esclavas las que entraban y salían de la casa para hacer los recados.

En las familias humildes no era frecuente la poligamia porque los hombres no se podían permitir mantener a más de una mujer. De hecho, la mujer andalusí tuvo mejor suerte que el resto de mujeres musulmanas debido a que en al-Ándalus no estaba extendida la poligamia. Una de las condiciones para contraer matrimonio con una mujer andalusí libre, era que el cónyuge no pudiera contraer matrimonio con otra mujer ni tener hijos con una esclava, porque si eso pasara, la esclava pasaría a ser libre y obtendría unos derechos matrimoniales iguales a su esposa.

Todo ello demuestra que la mujer andalusí tenía mucha consideración ya que su opinión era tenida en cuenta y tenía el poder de exigir condiciones a su futuro cónyuge. Cualquier juez podía dictaminar sentencia de divorcio solicitada por la mujer si resultaba ser una solución para el matrimonio. La mujer disfrutaba de la libertad de recurrir a la justicia para reclamar sus derechos.

Las alianzas y uniones matrimoniales entre distintas culturas fueron comunes en la sociedad andalusí lo que permitió que en el pensamiento islámico se introdujesen nuevas costumbres y tradiciones. Para el matrimonio era costumbre social la petición de mano (*jitba*) frente a dos testigos (*udul*) en presencia del tutor de la mujer, que antes debía haberse obtenido el consentimiento de la novia. En caso de que la familia de la novia prohibiese el matrimonio con un hombre elegido por ella o de que el tutor rechazara la aprobación, la novia podía acudir al juez para que le nombrara otro tutor diferente y poder cerrar el contrato matrimonial. Se demuestra así la condición de igualdad jurídica entre hombres y mujeres andalusíes.

Cabanillas Barroso, M. I., (2012), *La mujer en Al-Ándalus, IV Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*.

El poder en al-Ándalus

Entre las esclavas más influyentes en la corte de al-Ándalus, se encuentra Subuh, de origen vascón, esclava del *califa* Al-Hakam, ambiciosa y con un gran poder, que consiguió que su hijo accediera al trono. Ante el mal hacer del *califa* Al-Hakam en los asuntos de Estado a consecuencia de su gran interés por las ciencias y los libros, Subuh aprovechó la ocasión para hacerse con el poder.

Para ello necesitó la ayuda del joven Almanzor, de origen árabe, culto y educado, que sabía utilizar a la gente según su voluntad con el objetivo de alcanzar el dominio sobre al-Ándalus. Almanzor consiguió que el hijo de Subuh llegara al trono con alrededor de diez años, pudiendo así manejarlo a su antojo.

Para poder destacar y llamar la atención del gobernante dentro del *harén*, no era suficiente para la mujer la juventud y la belleza sino que el hombre árabe valoraba mucho más el conocimiento, la cultura y la inteligencia que tuvieran las esclavas. Estas características resultaban fundamentales para desenvolverse en un mundo tan complejo como el de la corte. De hecho, muchas de las esclavas que lograron conquistar los corazones de los *califas* y, por tanto, alcanzar el más alto grado de poder, sabían con exactitud todo lo que sucedía en el califato.

**Califa: denominación que recibía el rey de los musulmanes. Reunía el poder militar, civil y religioso.*

**Harén: conjunto de mujeres hermosas que rodeaban al gobernante musulmán.*

Formación de los núcleos de resistencia pirenaicos

Tras la batalla del Puerto del Palo en la que la retaguardia del ejército carolingio es aniquilada, el sur del Pirineo central pasa a ser controlada casi enteramente por los *emires* de Córdoba mientras que en el Pirineo oriental la presencia franca es aún muy importante, dándose revueltas en las *medinas* musulmanas para pasar a formar parte del territorio cristiano.

Para apoyar estas revueltas, el ejército carolingio mandaba pequeños grupos de soldados desde el norte que incitaban a sacudirse el control musulmán. Como medida de castigo, los *emires* enviaban contingentes tropas que se encargaban de las *razzias* en territorio franco a ambos lados del Pirineo. A pesar de estos intentos de reacción musulmana, los francos conseguían cada vez más territorios, llegando a conquistar Barcelona en el año 801, si bien fracasaron al intentarlo en Huesca y Tarragona.

Con todos estos pequeños núcleos de resistencia al Islam a lo largo del Pirineo, el imperio carolingio se dedicó a establecer una serie de plazas fuertes para configurar la Marca Hispánica. Es a partir de este momento cuando los pequeños territorios pirenaicos adquieren conciencia política y social dentro del imperio carolingio. A pesar de la creación de esta frontera, las *razzias* y saqueos continuaron siendo frecuentes desde ambos lados.

**Emir: gobernador de una provincia musulmana sin poder religioso.*

**Medina: ciudad musulmana.*

**Razzias: expediciones de saqueo.*

El trato de los musulmanes a los conquistados: pacto con Teodomiro/Tudmir de Orihuela

En el nombre de Alá, el misericordioso, el compasivo:

éste es el escrito de *Muza* para *Tudmir*; ya que se ha sometido a la paz, que tenga el pacto de Alá y su confirmación y no se le retrasen sus noticias y sus enviados y que tiene la protección de Alá y de su profeta, de que seguirá siendo el jefe en sus territorios y no se humillará a ninguno de sus compañeros para mal, que no serán llevados a la cárcel y que no serán separados de sus mujeres e hijos; que no se quemarán sus iglesias y que podrán mantener su religión (*el cristianismo*). Esta paz sirve sobre todo el territorio que gobierna *Tudmir*.

Que no deje de cumplir lo pactado y que no se deshaga lo acordado y que cumpla lo que le hemos impuesto y le hemos obligado a cumplir; que no nos oculte noticia que sepa y que él y sus compañeros tienen el impuesto de las parias que son: un *dinar*, cuatro *almudes* de trigo y cuatro de cebada; y para todos los esclavos, la mitad de todo ello.

Atestiguaron este pacto: Utman, Habib, Sadun, Sulayman, Yaahya, Bistr, Yiguis y Abu (*son jefes militares que estaban presentes en la firma del pacto*). Se escribió en el año 94 (*en notación musulmana; es el año 716 en el calendario que empleamos actualmente*).

**Muza: es el nombre del jefe del ejército musulmán que entró en la Península Ibérica.*

**Tudmir: también llamado Teodomiro. Era el nombre del gobernador de Orihuela y sus ciudades cercanas.*

**Dinar: moneda propia de los estados árabes y musulmanes.*

**Almud: unidad de capacidad para cereales.*

ANEXO 5

PAUTAS BÁSICAS PARA EL COMENTARIO DE MAPAS HISTÓRICOS

- ✓ Observación y lectura atenta del mapa: Examinar y leer el título, claves y símbolos que puedan ofrecerse en el encabezamiento y en el cuadro-leyenda que a veces se adjunta, para poder interpretar correctamente el mapa y sus informaciones. Es una lectura reflexiva del mapa en la que se aprecian los límites geográficos presentes, definición de las fronteras, nombres de ciudades, accidentes naturales impresos, aislar las pistas cronológicas, comprender los símbolos gráficos, etc.
- ✓ Determinación de la naturaleza tipológica del mapa: Los documentos cartográficos pueden ser de distinto tipo según reflejen diversos contenidos temáticos.
 - *Mapas políticos* mostrando fronteras entre Estados, su evolución, guerras
 - *Mapas políticos-sociales* revelando la extensión de una revuelta, revolución, etc.
 - *Mapas económicos* situando las vías de comunicación, rutas comerciales, áreas de industrialización, etc.
 - *Mapas demográficos* donde se recogen movimientos migratorios, densidad de población, etc.
 - *Mapas culturales* con la distribución de una corriente artística, extensión de una lengua, etc.
- ✓ Análisis del mapa: Hacer una disección y descomposición que distinga las zonas reflejadas en el plano, señalando las áreas centrales y periféricas, focos de actividad destacados, evolución espacial de los fenómenos que se tratan, cambios en las lindes, etc.
- ✓ Explicación del mapa: Tras haber asimilado la información reflejada en el documento cartográfico, la explicación debe contener esos fenómenos registrados y apuntados, dar cuenta de la situación histórica que traduce el mapa y de las razones para su realización y plasmación. En esta labor de interpretación se debe referir a personajes, sucesos, instituciones y otros procesos que no figuran en el mapa pero que, sin embargo, configuran esa realidad espacial y le dan sentido y significado.

¡IMPORTANTE! → La exposición e interpretación debe ser ajustada, sin recurrir a una narración que utilice el mapa como pretexto para desarrollar un tema relacionado de forma directa o indirecta con él.

ANEXO 6

Videos para clase de Historia del Arte

https://www.youtube.com/watch?v=1YvKyZ_x9Gw (Románico; interesante y explicativo aunque con una voz pelín cansina; 10 minutos; quizá para clase junto a los de Gótico e Islámico).

<https://www.youtube.com/watch?v=jHlxoSD6-rY> (Gótico; interesante y explicativo aunque con una voz pelín cansina; 10 minutos; quizá para clase junto a los de Románico e Islámico).

<https://www.youtube.com/watch?v=saQSFketjN8> (Islámico; muy interesante y explicativo; 8 minutos; se combina a la perfección con los de Románico y Gótico).

Videos para clase de Aragón y sus leyendas

<https://www.youtube.com/watch?v=yR9-EBDCryo> (El árbol de Sobrarbe; 3 minutos; para clase).

Enlaces interesantes para casa

ARTE

<https://www.youtube.com/watch?v=tPt7TZSIP3A> (5 minutos; descripción con paneles de las características del Gótico; me gusta para clarificar ideas)

<https://www.youtube.com/watch?v=5qxoStO6onk> (2 minutos; interesante para ideas generales del Gótico).

https://www.youtube.com/watch?v=6OBaeI0-2Ow&ebc=ANyPxKqtMqxUHXpEvDiwflOdb0--FohQ-0WawmjNGesYhreHK4bdnutM2TJkcuQUKXbRpB0YIn-CXj6V_x0vf_ZsFuFKdD5ug (Mudéjar aragonés; 3 minutos; enumeración de ejemplos).

<https://www.youtube.com/watch?v=QylNljvzoB0> (Mudéjar turolense; 3 minutos; voz cálida).

<https://www.youtube.com/watch?v=W72-h7sNS2o> (5 minutos; descripción con paneles de las características del Mudéjar; me gusta para clarificar ideas).

GENERAL

<https://www.youtube.com/watch?v=Ei7ZAxCDhaM&index=8&list=PLDn-O60AcBCBrcsAIVJhDeIDiwufzAAfV> (Feudalismo; 8 minutos; lo explica bien).

<https://www.youtube.com/watch?v=7j-f851d68Q> (Castilla; 28 minutos; para casa).

ANEXO 7

“De Somport a Puente la Reina, éstas son las localidades que se encuentran en la ruta jacobea [...] después, Estella, fértil en buen pan y excelente vino, así como en carne y pescado, y abastecida de todo tipo de bienes [...]

Pasado este valle (Roncesvalles), viene la tierra de los navarros, rica en pan, vino, leche y ganados. Navarros y vascos tienen características semejantes en las comidas, el vestido y la lengua, pero los vascos son de rostro más blanco que los navarros. Los navarros se visten con ropas negras y cortas hasta la rodillas como los escoceses y usan un tipo de calzado que llaman “abarcas”, hechas de cuero con el pelo sin curtir, atadas al pie con correas y que sólo envuelven las plantas de los pies, dejando al descubierto el resto. Gastan, en cambio, unos mantos negros de lana que les llegan hasta los codos, con orla, parecidos a un capote, y a los que llaman “sayas”. Como se ve, visten mal, lo mismo que comen y beben también mal, pues en casa de un navarro se tiene la costumbre de comer toda la familia, lo mismo el criado que el amo, la sirvienta que la señora, mezclando todos los platos en una sola cazuela, y nada de cucharas, sino con las propias manos; y beben todos del mismo jarro. Cuando los ve uno comer, le parecen perros o cerdos. Y oyéndoles hablar, te recuerdan los ladridos de los perros, por lo bárbaro de su lengua. A Dios le llaman “urcia”; a la Madre de Dios, “andrea Maria”; al pan, “orgui”; al vino, “ardum”; a la carne, “aragui”; al pescado, “araign”; a la casa, “echea”; al dueño de la casa, “iaona”; a la señora, “andrea”; a la iglesia, “elicera”; al sacerdote, “bellaterra”, que significa bella tierra; al trigo, “gari”; al agua, “uric”; al rey, “ereguia”; y a Santiago, “iaona domne iacue”. Son un pueblo bárbaro, diferente de todos los demás en sus costumbres y naturaleza, colmado de maldades, de color negro, de aspecto innoble, malvados, perversos, pérfidos, desleales, lujuriosos, borrachos, agresivos, feroces y salvajes, desalmados y réprobos, impíos y rudos, crueles y pendencieros [...] y enemigos frontales de nuestra nación gala. Por una miserable moneda, un navarro o un vasco liquida, si puede, a un francés [...] Sin embargo, se les considera valientes en el campo de batalla, esforzados en el asalto, cumplidores en el pago de los diezmos, perseverantes en sus ofrendas ante el altar... .”

El autor del relato es un clérigo francés del siglo XII llamado Aymeric Picaud, autor de la Guía del Peregrino a Santiago de Compostela, Codex Calixtinus o Liber Sancti Iacobi.

- 1- ¿Qué diferencia, según el autor, a los navarros del resto de cristianos? ¿Crees que es una descripción ajustada a la realidad?
- 2- ¿Qué opinaba el autor acerca de Navarra y sus habitantes? ¿Es un relato benévolo o, por el contrario, hace de menos lo que describe?
- 3- ¿Qué transmite el texto: era Navarra un territorio próspero o pobre?
- 4- Teniendo en cuenta lo que sabías de la Navarra medieval, ¿se ajusta la descripción a ello?

ANEXO 8

Romance de la Campana de Huesca

Don Ramiro de Aragón, el Rey Monje que llamaban,
caballeros de su reino mucho le menospreciaban:
porque era manso y humilde y no empleaba las armas,
muchos se burlaban de él y sus órdenes no acataban.

Sintiéndose deshonorado, un mensajero enviaba
al abad de Santo Ponce, que fue el que lo criara,
para que le dé consejo, que ninguno le acataba.
El abad, que sabio era, al mensajero tomara:
le metió dentro una huerta, y sin decirle palabra,
afilado un cuchillito, las ramas altas cortaba,
aquellas que eran mayores, que a otras sobrepujaban.
Le dijo que se volviese, que más respuesta no daba.

El mensajero, enojado, al Rey así lo contara,
cómo el abad de Santo Ponce de su carta no curaba.

El Rey bien pensó en aquello, que tal respuesta le daba:
luego se hizo un llamamiento, so pena de la su saña,
que cualquier hombre de estima venga luego a la su sala,
porque determina hacer una muy rica campana,
que se oiga por todo el Reino y sonase en las Españas.

Venidos los ricoshombres, se reían y de él burlaban,
y de aquel asunto para lo cual los llamaba;
y siendo allí todos juntos, uno a uno los tomara,
y en un secreto aposento cueradamente los entrara,
do cortó quince cabezas, que eran las más estimadas,
y las mostró a los hijos que a sus padres aguardaban,
diciendo haría lo mismo de cuantos no le acataban.
Así fue temido el Monje con el son de la Campana.

El árbol de Sobrarbe

Los cronistas aragoneses se han referido al escudo de Sobrarbe de formas muy diversas. Jerónimo Zurita, en sus *Anales* dice lo siguiente: “...según algunos han escrito, los primeros Reyes de Sobrarbe, antes del Rey Íñigo Arista, trajeron diferentemente divisadas sus armas, que fueron una cruz sobre un árbol por denotar el Reino de Sobrarbe, pero es más verosímil que Sobrarbe tomó aquel nombre porque está más arriba de la Sierra de Arbe que divide a Sobrarbe de la tierra llana...y no dudo que haya esto sido nueva invención porque ni en lo antiguo ni moderno se halla haber usado los Reyes de tales insignias con el árbol...”. Como podemos observar, Zurita guarda un criterio eminentemente histórico, y no hace una referencia directa en estas líneas al supuesto milagro ocurrido en la batalla por Aínsa (donde se levanta el templete con el recuerdo).

También el cronista Vagad menciona el escudo de Sobrarbe como “...las primeras armas que los reyes de Sobrarbe...” tuvieron, y lo describe como “...un árbol verde en campo de oro con una cruz colorada por cimera...”.

Jerónimo de Blancas, en sus *Aragonensium Rerii Comentariorum*, opta por describir épicamente el evento legendario de la siguiente manera: “...según cuentan, se apareció en los aires una cruz roja sobre verde encina en campo de oro. Tenida esta visión por seguro presagio de la futura victoria, marcharon con nuevos bríos a la pelea (los ejércitos aragoneses)...”. Y, como suele ocurrir en este tipo de leyendas milagrosas, el triunfo aragonés no tardó en llegar: “...implorando la ayuda de Dios y el auxilio de San Juan Bautista, puesto que peleaban por la verdad de la fe, se lanzaron a la carrera sobre los sarracenos, y luchando con el mayor denuedo, los derrotaron por completo...”. Concluye Blancas que por este acto milagroso se llamó este territorio Sobrarbe (por la cruz sobre el árbol) y que el evento divino se convirtió también en el escudo de armas del Reino de Sobrarbe y del Rey Garci Ximénez (primero de los siete Reyes legendarios del Sobrarbe).

Larraga, S., <http://memoriaaragonesa.blogspot.com.es/2011/01/la-cruz-de-sobrarbe.htm>.

Cruz de San Jorge

Los tres condados del Pirineo central se habían unido dando lugar a un Reino llamado Aragón que poco a poco se ha ido expandiendo hacia el sur, conquistando tierras a los musulmanes. Dos Reyes han sido los artífices del avance, Ramiro I y, sobre todo, su hijo Sancho Ramírez, que en el año 1094 muere ante las murallas de *Wasqa* (el nombre musulmán de Huesca). Será el hijo de Sancho, Pedro I, el que finalmente conquiste la ciudad a los musulmanes en 1096. Eso sí, después de la batalla de Alcoraz, en la que los cristianos contaron con la ayuda de San Jorge.

La batalla empezó mal para los cristianos porque, según cuenta la crónica de San Juan de la Peña, el rey de Saraqusta (el nombre musulmán de Zaragoza) envió a su colega de Huesca un ejército tan grande que cuando los primeros estaban pasando el Gállego en Zuera los últimos todavía estaban cruzando el Ebro en Zaragoza. La cuestión es que, viendo la situación complicada, el Rey Pedro invocó la ayuda de Dios. Entonces...*“apareció el glorioso caballero y mártir San Jorge, con armas blancas y resplandecientes, en un muy poderoso caballo vestido con ropajes plateados, con un caballero en las ancas, y ambos dos con Cruces rojas en los pechos y escudos, divisa de todos los que en aquel tiempo defendían y conquistaban la Tierra Santa. Y haciendo la señal al caballero para que se apease, comenzaron a combatir ambos tan fuerte y esforzadamente contra los musulmanes, dándoles tan mortales golpes, el uno a pie y el otro a caballo, que abriendo carrera por do quiera que iban, recogían y acaudillaban los cristianos”*.

Vino San Jorge desde Antioquía, donde se encontraba combatiendo a los sarracenos y trajo consigo a un caballero alemán herido fatalmente. En aquella batalla de por la mañana *“mataron los musulmanes el caballo, y lo rodearon para matarlo; y a este punto le apareció el glorioso San Jorge, sin que el buen caballero alemán entendiese ni supiese quién era ... y le ayudó a subir en las ancas de su caballo, y le sacó de su batalla, transportándolo a Aragón, al lugar donde era la batalla del Rey don Pedro con los musulmanes, indicándole que se bajase y pelease.... Se espantaron los enemigos de la fe viendo aquellos dos caballeros cruzados, el uno a pie y el otro a caballo: y como Dios les perseguía empezaron a huir. Por el contrario los cristianos, aunque se maravillaron viendo la nueva divisa de la Cruz: pero en ser Cruz se alegraron, y redoblaron sus esfuerzos contra los sarracenos: y así los arrancaron del campo y acabaron de vencer”*.

Cuentan que al acabar la batalla se encontraron sobre el campo las cabezas de cuatro reyes moros. Jerónimo Zurita, que fue cronista del Reino en el siglo XVI y que no solía ser amigo de leyendas, cuenta que *“escriben los autores modernos que entonces tomó el Rey por sus armas y divisas la cruz de San Jorge en campo de plata, y en los cuadros del escudo cuatro cabezas rojas por cuatro reyes y principales caudillos que en esta batalla murieron; y estas armas quedaron de allí en adelante a los Reyes de Aragón”*.

Cruz de Íñigo Arista

Íñigo Arista fue rey de Pamplona. El primero, concretamente, allá por el año 810. Sobre él se cuentan muchas cosas, pero nos quedaremos con los que dice Jerónimo Zurita, el más serio y riguroso de todos los cronistas que tuvo el Reino de Aragón: *“...por ser muy animoso y valiente en las armas y muy feroz en acometer a los enemigos en las batallas le pusieron el nombre de Arista (con el significado de “centella”). Y fue el primero que bajó de las montañas a lo llano de Navarra y agrupó grandes compañías de gentes para hacer guerra a los musulmanes; y por su extremado valor fue elegido rey de Pamplona”*.

La relación con Aragón viene del episodio con la cruz, que se dice tuvo lugar en el condado de Sobrarbe. Hacía más o menos 100 años que los musulmanes habían entrado en la Península Ibérica por Tarifa, después de cruzar el estrecho de Gibraltar. Como bien sabemos, algunos cristianos se refugiaron en las montañas de Asturias y en el Pirineo y poco a poco se fueron organizando. En el Pirineo central nacieron tres pequeños condados llamados Aragón, Sobrarbe y Ribagorza. Pues bien, esta historia se sitúa en el de Sobrarbe, concretamente en un lugar conocido como El Pueyo de Araguás (a 22 kilómetros de Aínsa).

Cuenta la leyenda que mientras sus habitantes estaban en plena batalla contra los musulmanes Íñigo Arista estaba cerca de allí esperando noticias para acudir con sus tropas en su ayuda, cuando de repente el cielo se tornó de un azul beatífico y apareció una enorme cruz plateada resplandeciente. El rey y sus caballeros, animados por aquello, sorprendieron a los musulmanes y, tras una victoria aplastante, los caballeros de Sobrarbe convirtieron a Íñigo Arista en su Rey.

Mucho tiempo después se llegó a creer que la cruz plateada sobre fondo azul había sido el emblema más antiguo de los Reyes de Aragón (Pedro IV estaba tan convencido que tenía incluso unas cortinas en su cama con ella, y envió a la tumba de Íñigo Arista, en el monasterio de San Victorián, *“un panyo d’oro... con senyales d’Aragón antigos... segund que antigament los reyes d’Aragón los solían fazer”*). Lo cierto es que, por un lado, este emblema representa a la primera dinastía de Reyes aragoneses, muy vinculados al reino navarro, pero sobre todo recuerda (al igual que sucede con el árbol de Sobrarbe) al origen pirenaico y cristiano del reino.

Reyes legendarios de Sobrarbe

Cuando contemplamos el escudo de Aragón, en su cuartel superior derecho figura un árbol coronado por una cruz, un escudo parlante –pues dicha figura heráldica dio nombre a la comarca del Sobrarbe, “sobre arbre”– que desde finales del siglo XV figura en el blasón de este antiguo Reino.

Es una muestra de la aceptación de una leyenda recogida por los cronistas del Reino aragonés y el monasterio de San Juan de la Peña, de unos Reyes de estas tierras del Sobrarbe que, en el 724, elegidos por los nobles de entre ellos mismos, iniciaron la “reconquista” de estas tierras que fueron primero un minúsculo Reino, el de Sobrarbe, unido posteriormente al de Navarra y finalmente integrado en el de Aragón.

Estos monarcas concederían además los “Fueros de Sobrarbe” que planteaban que el Rey era fruto de la elección de sus nobles y que en este país existieron “leyes antes que Reyes”, en lo que era conocido como pactismo, con importante influencia incluso en autores extranjeros de tal periodo, por la forma de establecer el famoso fuero que los nobles supuestamente lograron que aceptara el Rey: “Nos, que por separado valemus tanto como Vos y, todos juntos, mucho más que Vos, os juramos como nuestro Señor y Rey si juráis respetar y hacéis respetar nuestros Fueros y Libertades; e si non, Non”. Estos Fueros del Sobrarbe suponen la base de la constitución política aragonesa.

Incluso el Justicia de Aragón, con toda la carga histórica de dicha figura, se consideraba que surgió de tal sistema, para mediar entre Rey y nobles.

Finalmente, en 1247 se recogieron por escrito los Fueros de Aragón (en lo que se dio en llamar “*Vidal Mayor*” en honor a su autor, el obispo de Huesca Vidal de Canellas) y en 1265, en las Cortes de Ejea, se formalizó la figura del Justicia Mayor de Aragón (si bien se tiene constancia de su existencia mucho antes). Este código fue ampliándose con los decretos de los sucesivos Reyes y Justicias y decisiones de las Cortes, y constituyó por mucho tiempo la regla y norma del Reino de Aragón.

Estos siete Reyes primigenios serían: Garzía Ximéniz (724–758), Garzía Ennéguiz I (758–802), Fortún Garzés I (802–815), Sancho Garzés (815–832), Enneco Ariesta/Íñigo Arieta (868–870), Garzía Ennéguiz II (870–885) y Fortún Garzés II (885–901).

[http://www.lossietereyes.com/historia-7-reyes-un-viaje-nuestro-pasado-frances?](http://www.lossietereyes.com/historia-7-reyes-un-viaje-nuestro-pasado-frances?language=fr)
language=fr

E si non, Non”, ¿Historia o leyenda?

Muchos cronistas escribieron sobre la conocida fórmula del juramento de los antiguos Reyes de Aragón, que con muchas otras variantes, podría escribirse como:

“Nos, que por separado valemus tanto como Vos y, todos juntos, mucho más que Vos, os juramos como nuestro Señor y Rey si juráis respetar y hacéis respetar nuestros Fueros y Libertades; e si non, Non”.

Así, por ejemplo, explicaba Pietro Soranzo, embajador de Venecia en torno a 1570, en una carta dirigida al Dux, que ésta era la fórmula que los procuradores en Cortes decían al aspirante a Rey, antes de que éste fuese entronizado en la Corona de Aragón y François Hotman citaba esta fórmula en su obra *“Francogalli”* (Ginebra, 1573). Parece ser que el origen de la fórmula se remonta a los Fueros de Sobrarbe. Historia o leyenda, “e si non, Non” es marca registrada del derecho aragonés y símbolo de nuestras libertades.

La enseñanza principal que se extrae de todo ello es que en el Aragón medieval los Reyes habían sido electivos y que se sometían a un pacto con el Reino, ante una asamblea de sus vasallos más notables. La leyenda provenía del *Liber Regum*, escrito en lengua romance navarro-aragonesa. Según este texto, tras derrumbarse el reino visigodo se refugiaron en las montañas de Aínsa y Sobrarbe unos cuantos ermitaños y unos trescientos caballeros que, careciendo de un príncipe godo, pusieron por escrito sus libertades o fueros y, tras hacérselos jurar, eligieron a uno de ellos –Íñigo Arista– como Rey. Esto ocurrió, en principio, en el siglo VIII. Es decir, a partir de Sobrarbe, aquella monarquía era electiva y los caballeros de ese Reino sólo juraban a su monarca a condición de que éste designara a un Justicia Mayor encargado de vigilar la observancia de los fueros por parte del Rey y facultado para destituir a este último en caso de que los infringiera. Cabe decir, por tanto, que “en Aragón hubo primero leyes que Reyes”.

Aquellos fueros de Sobrarbe, que Jerónimo de Blancas había llegado a poner por escrito y en latín, se condensaban en seis preceptos o privilegios, uno de los cuales rezaba que no era lícito al Rey dictar leyes sino atendiendo al consejo de sus súbditos y otro que si llegara a ocurrir que el monarca oprimiera los fueros y libertades del Reino éste era libre para ofrecerse a otro soberano.

Los seis fueros, según los recoge Blancas, serían los siguientes: I) Gobierna el Reino en paz y justicia; y concédenos Fueros mejores; II) Lo que se tome a los moros sea dividido no sólo entre los ricos hombres, sino también entre los caballeros y los infanzones, pero sin que el extranjero tome nada; III) No es lícito al Rey dictar leyes, sino atendiendo al consejo de los súbditos; IV) Guardaos de emprender guerra, tratar la paz, dar treguas o tratar otra cosa importante, sin el consentimiento de los principales; V) Para que no sufran daño o detrimento alguno nuestras leyes o nuestras libertades, haya presente un juez medio, al cual sea lícito apelar del Rey, si dañase a alguno, y evitar las injusticias si alguna hiciese a la república; VI) Si aconteciera en el futuro oprimir el Rey contra Fueros y libertades del reino, sea libre el Reino para ofrecerse a otro Rey, fiel o infiel.

ANEXO 9

Berta de Aragón, Reina de los Mallos

Existe un paraje en Aragón cuya realidad se pierde en el confín de los sueños. Camino al Pirineo se encuentra el fantástico y fantasioso enclave de los Mallos, cuna de una leyenda basada en hechos reales. Cuenta la leyenda que Berta, esposa italiana del Rey Pedro I, quedó viuda y se retiró del trono de Aragón en favor de su cuñado Alfonso I, pasando a residir en lo que fue su dote matrimonial al pie de la sierra de Marcuello como Reina de un conjunto de pueblos organizados como estado, denominado popularmente “El Reino de los Mallos”: Agüero, Murillo, Riglos, Marcuello, Ayerbe, Sangarrén y Callén). allí emitía documentos “*por la gracia de su difunto esposo*” y con el consentimiento del Rey Alfonso I.

Los datos históricos que se conocen afirman que muerta Inés de Aquitania, primera esposa de Pedro I, deja un hijo, Pedro, y una hija, Inés, que no logran sobrevivir. En ese momento el problema de sucesión tanto del reino aragonés como del navarro son un poco inquietantes. Muertos los herederos se buscó una mujer fuerte que diera herederos a la Corona, aunque no fue el caso.

Fallecido el Rey Pedro I, Doña Berta sigue teniendo título jerárquico de Reina al haber sido su esposa y haber ejercido el gobierno. La Reina Felicia, madre del Rey Alfonso I, tampoco perdió el título ni la dote, una vez viuda del Rey Sancho Ramírez..

El reinado de la Reina de los Mallos es atípico y único ya que, por primera vez en Aragón, queda viuda una Reina consorte sin descendencia. La Reina, joven aún, sigue disfrutando de su asignación dotal, según los términos acordados por su marido, durante un periodo, mientras el nuevo Rey estuvo soltero o sin sucesión directa. Existe documentación de su permanencia en el Reino durante el matrimonio de Alfonso con Urraca de León.

Se le pierde la pista cuando abandona Aragón. Se dice que se va a Francia, otros afirman que a Italia, pero no hay nada documentado. Es la Historia de un Reino dentro de otro Reino.

14. Narración cristiana de la batalla de Covadonga.

Por aquellos tiempos era prefecto de Asturias, con residencia en Gijón, Munuza, compañero de Tariq. Durante su gobierno, cierto espartario de los reyes Vitiza y Rodrigo, llamado Pelayo, oprimido por el señorío de los ismaelitas, entró en Asturias con su hermana. El prefecto Munuza envió a Pelayo a Córdoba con el pretexto de una legación; pero en verdad, con ocasión de su interés por su hermana. Antes de que regresara el antiguo espartario, Munuza, mediante cierto artificio, se unió en matrimonio con la hermana de Pelayo; mas cuando volvió éste, en modo alguno quiso consentir tal enlace, sino que se apresuró a hacer con gran osadía lo que ya meditaba acerca de la salvación de la Iglesia. Entonces, el nefando Tariq envió soldados a Munuza para que apresaran a Pelayo y lo llevaran a Córdoba encadenado. Llegados a Asturias quisieron cogerle por engaño y en una aldea llamada Brece supo Pelayo por cierto amigo la decisión de los caldeos. Mas como los sarracenos eran muchos, viendo que no podía ofrecerles resistencia, se apartó de ellos despacio, comenzó de repente a correr y llegó a las orillas del Piloña, que encontró desbordado, pero mediante un adminículo natatorio ganó la otra orilla sobre el caballo en que cabalgaba y subió a un cerro con lo que los sarracenos cesaron de perseguirle. Dirigiéndose hacia la tierra montañosa, arrastró consigo a cuantos encontró camino de una asamblea y con ellos subió a un gran monte llamado Aseuva, y se refugió en la ladera de dicha montaña, en una cueva que sabía era segura y de la que mana un gran río por nombre Deva. Desde ella envió mensajeros a todos los astures, que se congregaron en una junta y le eligieron príncipe.

Enterrados de lo ocurrido, los soldados que habían venido para prender a Pelayo regresaron a Córdoba y manifestaron a su rey que se había sublevado el denunciado por Munuza. Cuando el rey oyó tal noticia, conmovido por furiosa ira, mandó salir contra el rebelde una hueste innumerable, reclutada en toda España; puso al frente del ejército a Alqama, su socio, y ordenó que fuese con éste y sus tropas. Oppas, obispo de Toledo, hijo de Vitiza, por cuya traición habían perecido los godos, Alqama recibió orden de su compañero de que si Pelayo no quería aceptar la propuesta del obispo, le apresase por la fuerza de las armas y le llevase a Córdoba, y entró en Asturias con un ejército de 187 000 soldados.

Pelayo estaba con sus compañeros en el monte Aseuva, y el ejército de Alqama llegó hasta él y alzó innumerables tiendas frente a la entrada de la cueva. El predicho obispo subió a un montículo situado ante la cueva de la Señora y habló así a Pelayo: «Pelayo, ¿dónde estás?» El interpelado se asomó a la ventana y respondió: «Aquí estoy». El obispo dijo entonces: «Juzgo, hermano e hijo, que no se te oculta cómo hace poco se hallaba España, unida bajo el gobierno de los godos y brillaba más que los otros países por su doctrina y ciencia, y que, sin embargo, reunido todo el ejército de los godos, no pudo sostener el ímpetu de los ismaelitas; ¿podrás tú defenderte en la cima de este monte? Me parece difícil. Escucha mi consejo: vuelve de tu acuerdo, gozarás

de muchos bienes y disfrutarás de la amistad de los caldeos». Pelayo respondió entonces: «¿No leíste en las Sagradas Escrituras que la Iglesia del Señor llegará a ser como el grano de mostaza y que de nuevo crecerá bajo la misericordia de Dios?» El obispo contestó: «Verdaderamente así está escrito». Pelayo dijo: «Cristo es nuestra esperanza; que por este pequeño montículo que ves sea España salvada y reparado el ejército de los godos. Confío en que se cumplirá en nosotros la promesa del Señor, porque David ha dicho: Castigaré con mi vara sus iniquidades y con azotes sus pecados, ¡pero no les faltará mi misericordia! Así pues, confiando en la misericordia de Jesucristo, desprecio esa multitud y no temo el combate con que nos amenazan. Tenemos por abogado cerca del Padre a nuestro Señor Jesucristo, que puede librarnos de estos paganos». El obispo, vuelto entonces al ejército, dijo: «Acercaos y pelead. Ya habéis oído como me ha respondido; a lo que advino de su intención, no tendréis paz con él, sino por la venganza de la espada».

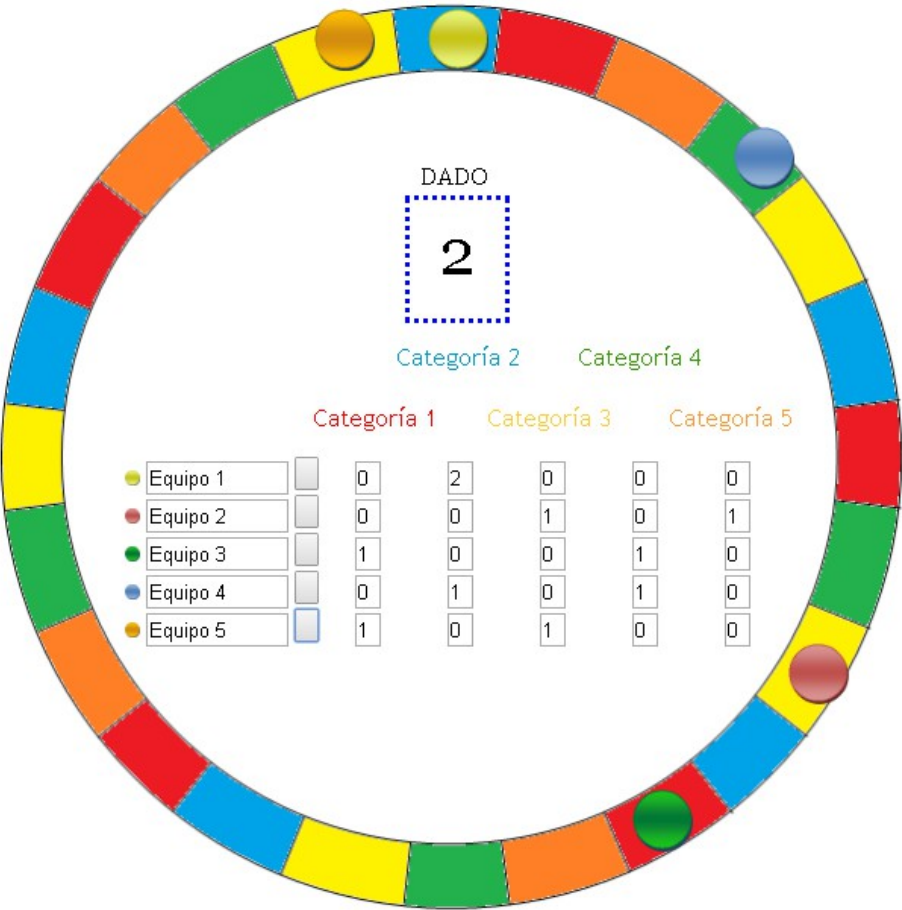
Alqama mandó entonces comenzar el combate y los soldados tomaron las armas. Se levantaron los fundibulos, se prepararon las hondas, brillaron las espadas, se encrespaban las lanzas e incesantemente lanzaron saetas. Pero al punto se mostraron las magnificencias del Señor: las piedras que salían de los fundibulos y llegaban a la casa de la Virgen Santa María, que estaba dentro de la cueva, se volaban contra los que las disparaban y mataban a los caldeos. Y como Dios no necesitaba lanzas, sino que da la palma de la victoria a quien quiere, los cristianos salieron de la cueva para luchar contra los caldeos; emprendieron éstos la fuga, se dividió en dos su hueste, y allí mismo fue, al punto, muerto Alqama y apresado el obispo Oppas. En el mismo lugar murieron 124 000 caldeos, y los 63 000 restantes subieron a la cumbre del monte Aseuva y por el lugar llamado Amuesa descendieron a la Liébana. Pero ni éstos escaparon a la venganza del Señor; cuando atravesaban por la cima del monte, que está a orillas del río llamado Deva junto al predio de Cosgaya, se cumplió el juicio del Señor: el monte, desgajándose de sus cimientos, arrojó al río los 63 000 caldeos y los aplastó a todos. Hasta hoy, cuando el río traspasa los límites de su cauce muestra muchas señales de aquellos.

Ed. ANTONIO UÑETO ARTERI: *Cronica de Alfonso III* — «Textos medievales», 3. — Valencia 1961. — Págs. 24-34.

Ed. CLAUDIO SANCHEZ ALBORNOZ: AURELIO VÍÑAS: *Letras de historia de España*. — Ed. Plutarco. — Madrid 1929. — Págs. 34-36.

ANEXO 11

INICIALIZAR



EL MIEDO COMO MOTOR FUNDAMENTAL DE LA EDAD MEDIA

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia
Santiago Montañés Menés

ÍNDICE

1. Introducción.....	pág. 3
2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio.....	pág. 4
3. Presentación del problema objeto de estudio.....	pág. 6
4. Metodología.....	pág. 8
5. Presentación de resultados.....	pág. 11
6. Discusión de resultados y conclusiones.....	pág. 18
7. Anexos.....	pág. 21

1. Introducción

La experiencia consistía en tratar de que el alumnado llegara al conocimiento de un concepto a partir de unas dimensiones establecidas previamente que serían las desarrolladas en el aula. En un principio, al alumnado le resultó extraño lo que se les propuso si bien entraron al trapo enseguida y aceptaron esta forma novedosa de trabajar el temario. De todas formas, y así se les avisó, se iba a tratar de no romper con sus rutinas establecidas y la experiencia se extendió a lo largo de varias sesiones en alguna de sus dimensiones (si bien, como se marcó en un inicio, la parte más gruesa se concentró en un par de días). Los resultados han sido bastante buenos si tenemos en cuenta la esperanza que tenía puesta en ellos, si bien, en líneas generales, pueden llegar a no ser excelentes. También es sorprendente cómo unas respuestas que en una primera lectura estaban bien, al analizarlas no están tan completas como aparentaban (caso que también ocurre al contrario).

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

a)

A pesar del poco tiempo que hemos tenido para observar en el centro la evolución del alumnado, sí podemos afirmar que queda claro el hecho de que su manejo de la terminología histórica y la comprensión de lo que ocurre en las distintas épocas, más allá de entenderlo como una sucesión calculada (que es lo que dan a entender la gran mayoría de libros de texto) es realmente bajo por no decir nulo. Se hace por tanto necesario partir de los conceptos para lograr entender los procesos históricos no como algo único e irrepetible sino como algo común a toda la historia (si bien disfrutando de ligeras variaciones que no afectan a lo principal).

Se considera también necesaria la conceptualización de la Historia para facilitar el aprendizaje de los procesos que se dan y que, de la manera en que se estructura ahora mismo esta enseñanza, es muy difícil que lleguen a alcanzar. Por tanto, los conceptos serían los ladrillos sobre los que se basaría el andamiaje posterior.

b)

Debido a las limitaciones que muestran los y las adolescentes en la comprensión de los conceptos históricos (según las tesis de Mario Carretero, “*Comprensión y aprendizaje de la Historia*”) es por lo que se hace muy necesario el proyecto de innovación-investigación, para que adquieran una mayor capacidad relacional. Y no hay mejor investigador que el docente que se implica en el diseño de actividades y cambios en el aprendizaje del alumnado, aún a pesar de que este tipo de enseñanza-aprendizaje consume más tiempo y trabajo de parte de todos, tesis que sostiene John Elliott (“*The Educational Action Research and the Teacher*”). Como bien dice, el trabajo conjunto de varios docentes y el contraste de los resultados obtenidos en los distintos grupos es lo que posibilita una especie de “generalización” de la experiencia ya que permite ver qué problemas surgen y cómo puede enfocarse de distinta manera. De hecho, el objetivo principal de todo este campo de la innovación-investigación es incorporar cambios en el aula y mejorar la efectividad de los conocimientos adquiridos (como señala Daneel Rossouw en “*Educators as action researchers: some key considerations*”).

Edmund A. Marek, en 2008, proponía que el ciclo de aprendizaje (al que dio el nombre de “*Learning Cycle*”) se dividía en tres grandes fases, a saber: exploración, desarrollo y expansión. La fase de exploración sería aquella de evaluación inicial para ver desde qué punto se parte en el aprendizaje del alumnado. La de desarrollo (llamada de “explicación” por Bybee y Sund), una vez visto el punto de partida, es la más importante ya que es en ella en la que el profesor guía al alumnado en su labor de construcción del concepto a través de las distintas dimensiones. Desde los datos recogidos en la fase anterior, se hace posible trasladarles nuevas dimensiones para que las trabajen y, sin decirles cuál es el concepto fundamental (error en el que es muy fácil incurrir), conseguir que hagan suyo el nuevo concepto (su definición, al menos). Finalmente, la fase de expansión es el momento ideal, no de ampliarles conceptos (como ya avisaron Marek, Laubach y Pedersen) sino de ver hasta qué punto han comprendido el nuevo concepto, siendo también una oportunidad de reenganchar a aquellos que se hubieran perdido en el proceso.

Crece en importancia la observación como método de recogida de información, yendo más allá del mero ejercicio puntual, ya que nos ofrece datos más allá del contenido y permite ver cómo cada participante logra desenvolverse en su clima de trabajo y captar lo importante de manera diferenciada al resto, según nos hace saber Barbara B. Kawulich (“*La observación participante como método de recolección de datos*”).

Cabe destacar que la conclusión más importante que podemos sacar es, como dice Miguel Martínez Miguélez (“*La investigación-acción en el aula*”), que lo que realmente hace que una investigación sea buena es la categorización que se hace de las dimensiones, ya que es en ese punto en el que entran en juego las enseñanzas que se pretenden impartir y el modo de llegar a ellas.

3. Presentación del problema objeto de estudio

a)

Debido a la saturación que en todo el temario y en todas las asignaturas tiene el alumnado de conceptos materiales se ha optado por presentarles algo un poco más inmaterial como es el “miedo”. Eso sí, para no romper con aquello a lo que están acostumbrados, tres de las cuatro dimensiones en que se ha sometido dicho concepto responden a un carácter material. Las citadas dimensiones son: hambre, guerra, muerte y desconocido.

La idea principal de la que se parte es la de poder hacerles al finalizar la unidad didáctica la siguiente pregunta: “¿cuál es el motor de la Edad Media?” a lo que los estudiantes han de responder que es el **miedo**, conclusión a la que han de llegar tras el análisis de las diferentes dimensiones en la que se ha descompuesto.

El concepto de miedo en sí representa una preocupación transversal a la Historia de la humanidad por lo que entendemos su comprensión como algo necesario, aún más en el período de la Historia que tratamos en esta unidad didáctica: la Edad Media. Como en un sondeo previo se vio que únicamente lo asociaban a un sentimiento y no le daban una mayor importancia dentro de lo que la vida es se decidió otorgarle un mayor peso a aquellos aspectos del concepto que pudieran tener más presentes o cercanos, otorgándole de este modo un carácter más material del que en un principio teníamos pensado.

Si dejamos a un lado esa definición del miedo como algo envolvente, lo que nos queda es lo cercano, lo observable y tangible, destacando por encima de todo ello la **muerte**, que en este caso no es un paso hacia otra vida sino todo lo que lleva aparejada: torturas, escarmiento, pérdida de brazos para el sustento, etc... . Podría llegar a pensarse que la propia muerte es un concepto en sí mismo por la gran cantidad de registros que ofrece. Así lo creímos en un principio pero, comparando ambos, vimos que el miedo era más estable y también impregnaba todos los lugares.

Por tanto, debido a la edad del grupo clase seleccionado para aplicar la innovación, se decidió acercar lo más posible los conceptos a lo material para facilitar, de alguna manera, su comprensión. Hay que tener en cuenta que ir más allá de su concepción básica de la muerte (el plano visceral de mera pérdida de la vida terrena) es harto complicado pero necesario para entender el plano social de la misma. Es decir, la posición dominante ejercía su poder a través de la coerción, empleando la muerte y la amenaza (el escarmiento, la tortura) como sistema de control. Además de todo ello, que es ejercido voluntariamente por alguien sobre otro alguien, quedan resquicios para la extensión de una idea sobre la muerte que roza lo sobrenatural como fueron las distintas pestes que se sucedieron. Por tanto, la muerte no sólo estaba presente en aquellos fenómenos que se entendía que la llevaban pareja sino que los aspectos más desconocidos y que, por tanto, más incertidumbre causaban también ayudó a crear ese clima tan favorable al miedo.

Relacionado, en cierta manera, con esos dos últimos postulados nos encontramos con el **hambre** como aspecto esencial en la sociedad medieval, siendo un puntal fundamental en el orden social imperante ya que a las clases más altas, cada vez más ávidas de riquezas y recursos, tan apenas les llega mientras que son las más humildes las que son incapaces de revertir esa problemática (ya que no podían cuestionarse eso cuando no tenían apenas para subsistir). Nos encontramos, por tanto, con que es el hambre una viga maestra de la forma de vida medieval. Finalmente, es importante entender que el hambre es algo propio, algo inalterable, y que nos lleva a crear conflictos/recelos/reticencias que desembocan en el descontento, la algarabía y la rebelión generalizada.

La **guerra**, por su parte, era una constante en la época. De ella emanaba la muerte menos elaborada y más accesible al conocimiento. Por tanto, y por su peligrosidad manifiesta, la muerte sobrevolaba todo ese ámbito, suponiendo una primera categorización que todo el mundo tenía claro y presente. Por consiguiente, la discriminación de información, comienza en otro nivel más elevado, en ese que dice que la guerra es una válvula de escape necesaria para mantener intacta la cohesión social.

Finalmente, y también muy imbricada con las dimensiones anteriores, tenemos lo **desconocido**, aquella que sucede cuando no se tiene una explicación lógica ni coherente. Es por ello por lo que no se puede hablar de una dimensión pegada a la realidad material que conocemos sino de algo que nos coge ya muy alejados y, por tanto, merece un aparte. Por este carácter tan polarizado entre si es cierto o no, es por lo que, en su descomposición, vemos necesario hablar de lo desconocido como un embuste y como algo que genera desasosiego e incertidumbre. Siempre, de todas formas, queda la tentación de solventar la papeleta con el manido “había brujas y magos” aunque, por su simplicidad, se contempla con el adecuado prisma y se entiende que todo el alumnado da por hecha esta capa. Añadir por último que el nivel deseado de comprensión es ese que ve cómo lo desconocido implica una seria alternativa al poder establecido y es tomado como una nueva visión de la realidad, más allá de lo que hayan dicho las clases dominantes.

b)

Nada más plantear el proyecto de innovación-investigación ya vimos que iba a resultar complejo tratar un tema tan abstracto con personas que aún están en proceso de desarrollo de su madurez intelectual por lo que las expectativas que teníamos eran bajas respecto al grado de comprensión al que pudieran acceder. Sabíamos que el nivel básico de cada una de las dimensiones sí era muy sencillo que lo alcanzaran (más que nada porque se hizo con la idea de que la gran mayoría ya tuvieran interiorizada esa concepción). El segundo nivel de cada una de las dimensiones suponía una auténtica prueba de fuego para ver hasta dónde podríamos trabajar con el alumnado ya que era el primer paso en la abstracción que teníamos pensada. Si ese nivel era superado con éxito, entendíamos que, con mayor o menor fortuna, no habría problemas para poder trabajar con los siguientes niveles. Por otro lado, ni siquiera nos planteamos que pudieran darse casos de comprensión nula de alguna de las dimensiones pues eran lo suficientemente sencillas como para conocerlas en un nivel muy elemental.

Con la experiencia en su conjunto se busca que el alumnado sea capaz de ir un paso más allá de lo que se suele explicar, que es lo superficial de los hechos, para comprender no tanto el qué ocurrió sino el porqué de esos sucesos. Al ser una experiencia innovadora a la que no están acostumbrados podemos aventurar que la tomarán con expectación y muchas ganas de implicarse si bien también que les resultará especialmente complicado por ese mismo motivo. De todas formas, esperamos que sean capaces de realizar la abstracción necesaria para comprender un aspecto que consideramos fundamental en el estudio del pasado: el estudio de las mentalidades.

Para ver hasta qué punto llegan a comprender el concepto, habrá que plantearse las siguientes preguntas:

1. ¿Entienden que el hambre no es algo meramente fisiológico sino que es un método de control de la sociedad?
2. ¿Entienden que la guerra va más allá de un ejercicio físico y que se usa para mantener el statu quo?
3. ¿Entienden que la muerte no es dejar de vivir sino que responde a una oportunidad finalista de redención hacia la que todo el mundo va y se refleja en el día a día?
4. ¿Entienden que aquello que les es desconocido no son supercherías y medicina sino que es una verdadero vuelco de lo establecido y un desafío al poder?

4. Metodología

a)

La metodología puede variar dependiendo de las edades a las que se dirija la experiencia, ya que no es lo mismo intentar explicar un concepto abstracto a un grupo de segundo de Bachillerato (17-18 años por lo general) que a uno de primero de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años). De todas formas, en cualquiera de esas edades aún se están formando intelectualmente y, si bien en algunos casos sí es necesario guiarlos un poco más, en general cada vez tienen unos razonamientos más completos y desarrollados. Lo único a tener en cuenta realmente es el tipo de materiales a emplear por cada grupo clase ya que los textos son mucho más interesantes a edades más tardías por que sólo entonces son capaces de entresacar las ideas generales de los mismos mientras que a edades tempranas hay que captarlos con algo más visual.

Lo ideal es no nombrar el concepto global en todo el proyecto y no dar pistas acerca de qué es lo que se busca si es que en algún momento dan en el clavo a mitad del estudio de una dimensión. Es decir, únicamente se acepta como buena la respuesta a las distintas dimensiones, no al concepto en sí (porque si un alumno llegaba pero el resto no, habérselo dado por bueno hubiera sido contraproducente pues el resto ya no se hubiera esforzado en llegar a esa misma conclusión).

Situándonos ya en las propias sesiones a emplear, lo fundamental es empezar con la misma pregunta de la que se espera acertada respuesta al finalizar la experiencia. En este caso “¿cuál es el motor de la Edad Media?”. Esta evaluación inicial puede recogerse por escrito o puede hacerse oralmente a modo de sondeo de opiniones para que se complementen unos con otros. Tras esta primera lectura se pasa a la presentación muy rápida de todas las dimensiones, sin explicarlas, de modo que se les vayan quedando en la retina las categorías y, en el momento de explicarlas (por mucho que sea inmediatamente) ya no les pille de improviso. La presentación de las imágenes y los materiales empleados se encuentra en el apartado “Anexos” de este trabajo.

Una vez hecha esta primera (y rápida) aproximación a la materia (cuya duración es, como mucho, de quince minutos) entramos a estudiar las dimensiones, comenzando por aquella que más cercana puedan tener en sus vidas o más fácilmente puedan comprender. En nuestro caso hemos comenzado por la dimensión **hambre**. Es una exposición muy visual de imágenes a las que el alumnado ha de responder qué sentirían o qué les transmite. Tras pulsar cuatro o cinco opiniones, les mostramos la imagen de un capitel con una escena de labranza para que nos respondan qué aparece en la imagen, por qué está ahí y qué podía simbolizar. Como acaban de ver la Alta Edad Media en el conjunto de Europa no les resulta extraño el poder eclesiástico y cómo se mantiene ese poder por el dinero. Como precisamente esa era la respuesta que se intuía que iba a aparecer, se les muestra una imagen de un pago de tributos en la que se deja ver cómo los menos favorecidos le entregan parte de sus posesiones a los que más tienen. En este punto, y debido al estadio de pensamiento en el que están, se les pregunta qué les parece que eso fuera así y qué harían ellos si se viesan en la misma situación (con la idea de llegar al segundo nivel de comprensión de esta dimensión). También se les presentan los problemas que ello acarreaba y cómo eso lleva a que todo siga igual, siendo los pobres cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos (se accede aquí a un nivel 3 muy básico pero suficiente para esta edad).

Tras la presentación de la primera dimensión (con una duración de unos 20 minutos) nos metemos de lleno en la de **guerra**, que también es cercana al alumnado porque la tienen presente a diario a través de los medios de comunicación de masas. Es por ello por lo que, lamentablemente, no es necesario un gran esfuerzo a la hora de dotar a esta dimensión de un adecuado marco teórico. La presentación de las dos primeras imágenes es muy sencilla y no les supone un gran esfuerzo: una es un asedio a un castillo y otra una carga de caballería. El primer nivel, si es que acaso no sabían ya

de antemano qué trae aparejada la guerra, lo pueden sacar fácilmente de ambas. Para trascender el simplismo que eso pudiera ser les presentamos una imagen de la Navarra bajomedieval en la que aparecen numerosos castillos y les preguntamos qué puede significar eso (con la intención de llegar a obtener una idea nuclear como es la de expansión señorial). En este punto se les refresca la idea vista anteriormente de los dominios y el poder de la nobleza. Inquiriéndoles para que traten de relacionarla con la dimensión anterior llegamos al nivel 3, siendo un paso muy intuitivo si realmente comprenden el funcionamiento de la Edad Media. El último nivel es seguramente el más complicado de entender porque supone aunar los tres niveles anteriores, la dimensión anterior e ir un paso más allá. Pueden entender por separado qué significa que haya menos brazos útiles a la hora de la cosecha y cómo eso afecta al crecimiento demográfico y la calidad de vida de un lugar pero es más costoso que entiendan que no estamos hablando de un “mundo lleno” (en palabras de Pierre Chaunu) sino que está prácticamente deshabitado y que si alguien está sirviendo a la nobleza en sus batallas no puede estar a la vez cultivando. Este último nivel conviene explicarlo de una manera más directa, magistral, para tratar de que lo logren entender. Puede servir de cierto apoyo una tabla con la evolución demográfica de la sociedad. A lo largo de toda la dimensión se hacen referencias a aspectos vistos en clase que ayuden a asentar la idea de la Edad Media como una época belicosa.

Vista la dimensión anterior, toca pasar a una mucho más etérea como es la **muerte**. Estas dos dimensiones que restan es conveniente estudiarlas en la sesión siguiente porque las anteriores ya han ocupado una sesión al completo. Partimos de la base más material del término y el que entendemos que todos comprenden como es la pérdida de la vida terrena. Se hace innecesario por tanto empezar a explicar desde tan abajo. Así que pasamos al siguiente nivel como es plantear cómo veían la muerte en la Edad Media, llegando a la conclusión de que en muchas ocasiones era algo que no pillaba desprevenido. Se enmarcaría en este supuesto todo lo relacionado con las enfermedades tales como la peste o las torturas que se daban. Se trabaja en un primer momento a partir de dos fragmentos de texto (uno del arcipreste de Hita y otro de Jorge Manrique) para que saquen las ideas principales y luego se les muestran diferentes imágenes, explicándoles los códigos que en ellas se pueden ver y la forma de uso de ciertos aparatos (ya que a estas edades el morbo es algo que les fascina y en el caso de las torturas es algo a tener en cuenta). En esta parte cada uno es libre de extenderse el tiempo que quiera pero la comprensión es bastante rápida. No ocurre lo mismo en el siguiente nivel y es que va en relación absoluta con el último nivel de la dimensión anterior. La muerte como castigo para la familia por la pérdida de brazos para el sustento es algo que les cuesta comprender y que se hace necesario explicar teóricamente. Lo mismo ocurre con el último aspecto, si bien en un centro religioso es algo más sencillo de explicar pues lo tienen algo más interiorizado y cercano.

La última dimensión es la más abstracta y, por ello, la que pudiera parecer que acarrea más problemas. Sin embargo, lo **desconocido** es algo que atrae y que conocen. Todos han oído hablar de magos y brujas, es algo que tienen presente y también de animales fantásticos (al menos de dragones), por lo que ya tenemos mucho ganado. De todas formas, se les presentan una serie de imágenes y de textos en los que ven cómo estaba presente en la mentalidad de la época. Algunos textos los trabajan en grupos y exponen sus conclusiones al resto de sus compañeros, teniendo que establecer relaciones entre los textos al finalizar las exposiciones. Entre ese trabajo grupal de los textos y preguntándoles a ellos qué les parece todo aquello que se les está contando, son capaces de alcanzar los distintos niveles de la dimensión.

Al finalizar este trabajo de las dimensiones se les cuestiona de nuevo con la pregunta inicial: “¿cuál es el motor de la Edad Media?”. Una vez lo han respondido (también puede hacerse de manera grupal o individual) exponen verbalmente sus resultados y se dan cuenta de cómo ha evolucionado su concepción desde el inicio del proyecto a su conclusión.

b)

Para ver hasta qué punto han ido adquiriendo los conocimientos necesarios de cada dimensión se les pide una evaluación inicial y una final en las que se comparan las respuestas que han dado a la misma pregunta. Estas evaluaciones pueden hacerse de manera oral, de manera escrita o, preferiblemente, combinando ambas (de manera escrita para poder recoger ambas al finalizar la experiencia y leyendo cuatro o cinco voluntariamente).

Esas pruebas se piden durante la realización de la experiencia pero hay otras pruebas que es necesario ir recabando. A lo largo de los días siguientes al proyecto de innovación-investigación es conveniente ir haciéndoles preguntas en las que tengan que relacionar la nueva materia con el concepto estudiado. Finalmente, como prueba definitiva de hasta qué punto el concepto les es cercano, en el examen se les vuelve a plantear la misma pregunta (“¿cuál es el motor de la Edad Media?”) pero se va un paso más allá y se intenta ver si han comprendido cómo puede aplicarse a lo estudiado (pudiendo cuestionarles acerca de cómo afecta a la evolución de la sociedad; sería una pregunta del estilo de “¿cómo afecta el concepto que acabas de describir en la evolución de la nobleza y el poder señorial?”), siendo este último apartado determinante para recabar información útil.

5. Presentación de resultados

En lo que respecta al contexto es interesante señalar que se llevó a cabo en Escuelas Pías. En esta ocasión el curso al que va dirigido el proyecto de innovación-investigación es segundo de Educación Secundaria Obligatoria (con edades, por lo general, de entre 13 y 14 años de edad). Debido a que aún están en pleno proceso de madurez y comienzo/consolidación de la adolescencia, hay que “jugar” con todos los factores que esa fascinante etapa concede. Es decir, aún son lo suficientemente pequeños como para tener que guiarles un poco pero ya son lo suficientemente mayores como para saber leer entre líneas y entresacar ideas de distintas fuentes (llegando a sorprender en algunas ocasiones con sus razonamientos).

Las clases, pues se aplicó en dos, eran homogéneas a rasgos generales pero muy distintas entre sí ya que en una eran muy inteligentes y, debido a ello, el esfuerzo no era algo que cultivasen mucho (porque veían que no lo precisaban) mientras que en la otra, a pesar de no ser tan inteligentes sí se esforzaban lo suficiente como para alcanzar altas cotas de pensamiento. En total había 23 estudiantes en un grupo (si bien dos no pudieron participar en la experiencia por encontrarse ausentes debido a enfermedad) y 21 en el otro.

Como se ha propuesto en la metodología (apartado anterior), en esta ocasión nos propusimos no nombrar el concepto global en todo el proyecto y no dar pistas acerca de qué era lo que buscábamos si es que en algún momento (como así hicieron) daban en el clavo a mitad del estudio de una dimensión. Es decir, únicamente se aceptaba como buena la respuesta a las distintas dimensiones, no al concepto en sí (porque si un alumno llegaba pero el resto no, habérselo dado por bueno hubiera sido contraproducente pues el resto ya no se hubiera esforzado en llegar a esa misma conclusión).

En la misma línea de trabajo, el objetivo fue causarles el menor trastorno posible por lo que la experiencia se desarrolló durante la impartición de la unidad didáctica, empleando en ocasiones los mismos materiales para la explicación de la materia y la comprensión del concepto. No se les dijo tampoco que se trataba de un proyecto de innovación-investigación si bien se dieron cuenta de que no se seguía la metodología a la que estaban acostumbrados.

También, en atención a la propia forma de trabajo seguida en el centro, no quisimos deshacer los grupos cooperativos en que están colocados habitualmente y les hicimos anotar una respuesta por grupo (además de una individual) que luego sería leída en voz alta para ver las diferencias entre grupos y cómo podían ir clarificando ideas. Las respuestas obtenidas fueron del orden de “los reyes y los guerreros con sus conquistas”, “la guerra contra los musulmanes” (ya que la unidad que estábamos viendo entonces era “La Edad Media en la Península Ibérica”) o “la nobleza y los señoríos”.

En lo referente a la aplicación de la experiencia tal y como estaba planificada tan apenas hubo que hacer modificaciones y se pudo seguir con facilidad el esquema previsto. Bien es cierto que con uno de los dos grupos (con el más pequeño) tuvimos menos sesiones en general por lo que a la hora de afrontar el proyecto de innovación-investigación habían visto menos materiales en clase y teníamos menos oportunidades de echar la vista atrás para recordar lo visto. Sin embargo, no fue problema porque con los materiales empleados en las sesiones dedicadas íntegramente al concepto debería ser más que suficiente.

Si acaso lo más particular fue el caso de una persona con necesidades educativas especiales a la que hubo que tratar de evaluar de otra forma. En su caso lo que se hizo fue preguntarle oralmente, en privado, lo mismo que el resto estaban respondiendo por escrito, tomando apuntes el profesorado de aquello que decía y del grado de comprensión que cada una de sus respuestas desprendía.

Realmente este caso fue el que mayores réditos produjo porque permitía ver en qué se podía haber hecho mayor hincapié y permitía solucionarlo de una manera rápida y directa. Es decir, más que considerarlo un inconveniente, realmente fue un lujo, una oportunidad, para ver cómo se estaban desarrollando las sesiones.

b)

Las dimensiones empleadas son las siguientes, divididas a su vez en niveles que posibilitan la comprensión o no de las mismas. Estos niveles de comprensión van en orden creciente. Es decir, el llegar al nivel 1 de la dimensión que sea implica estar en un nivel básico mientras que el llegar al nivel 3 o 4 implica comprender las distintas facetas de esa dimensión y, por tanto, comprenderla perfectamente. Si en algún caso las tablas recogen un “nivel 0” quiere decir que la respuesta es nula, bien por no haber esbozado ni siquiera un pequeño apunte de la dimensión bien por haber respondido con algo que no tiene nada que ver. Algunos de los niveles los completamos con ejemplos extraídos de las propias pruebas del alumnado (serían respuestas tipo de comprensión del nivel):

Hambre: sufrimiento y muerte (categoría 1), desobediencia y rebelión (categoría 2; *“la gente se podía rebelar por el hambre y los impuestos puestos por el señor”*), afianzamiento del statu quo (categoría 3; *“para no ser castigados, todos los ciudadanos pagaban sus impuestos. La nobleza no pagaba impuestos ni pasaba hambre”*).

Guerra: morir (categoría 1), obligación y expansión señorial (categoría 2), mantenimiento del poder establecido (categoría 3; *“los señores feudales se hacían cada vez más poderosos porque podían pedir más impuestos que los campesinos pagaban para que no les torturasen ni les matasen”*), falta de fuerza de trabajo y perder el poco sustento con que se contaba (categoría 4).

Muerte: pérdida de la vida (categoría 1), prolegómenos a la muerte tales como la tortura o el sufrimiento para uno mismo (categoría 2; *“si no pagabas por poder comer, te torturaban y te mataban y encima le metían miedo al pueblo”*), castigo para la familia (categoría 3), oportunidad de redención (categoría 4; *“tenían miedo de morir de repente y no poder confesarse ni estar con sus seres queridos”*).

Desconocido: brujería y magia (categoría 1), embuste (categoría 2; *“creían en los seres fantásticos por lo que decían los juglares”*), incertidumbre (categoría 3; *“tenían miedo de encontrar criaturas mitológicas en los bosques porque no estaban seguros de si existían”*), otras realidades y desafío al poder (categoría 4; *“en ocasiones había señales desconocidas que hacían a los guerreros más valientes”*).

En las siguientes tablas y gráficos se presentan los datos de comprensión de cada una de las dimensiones. La cifra que resulta de la intersección estudiante/dimensión responde al grado de conocimiento (al nivel) alcanzado por el o la estudiante correspondiente en dicha dimensión:

ESTUDIANTES 2ºB	HAMBRE	GUERRA	MUERTE	DESCONOCIDO
Estudiante 1	1	3	1	0
Estudiante 2	3	3	2	3
Estudiante 3	0	0	0	0
Estudiante 4	3	1	1	2
Estudiante 5	1	3	0	1
Estudiante 6	0	1	1	0
Estudiante 7	2	2	1	0
Estudiante 8	0	3	0	0
Estudiante 9	1	4	1	0
Estudiante 10	2	3	0	0
Estudiante 11	3	3	2	2
Estudiante 12	0	0	0	0
Estudiante 13	2	1	1	4
Estudiante 14	1	0	3	0
Estudiante 15	1	0	1	3
Estudiante 16	1	0	1	3
Estudiante 17	1	0	2	1
Estudiante 18	3	0	1	0
Estudiante 19	0	3	0	0
Estudiante 20	0	0	1	0
Estudiante 21	3	3	2	1

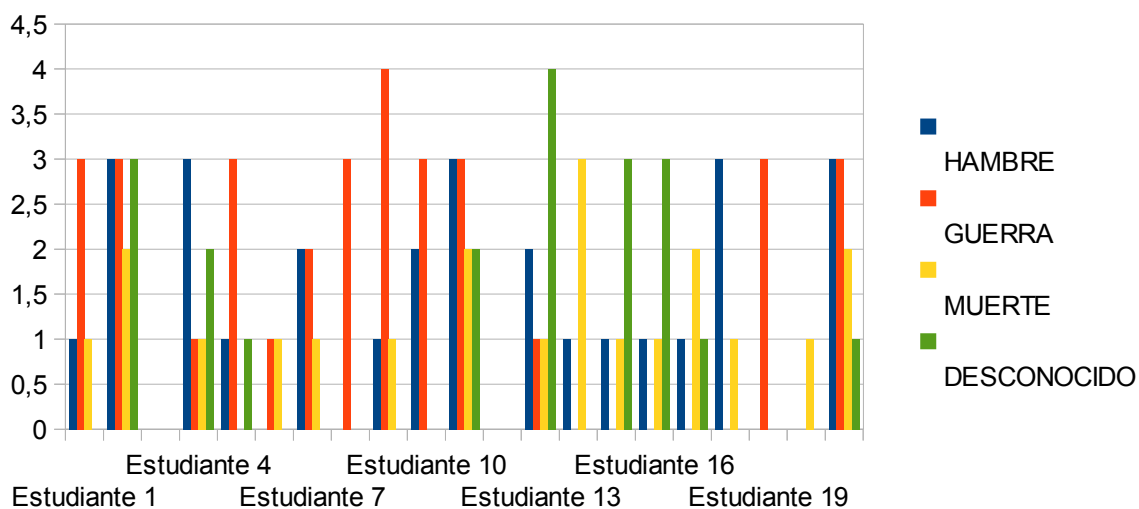
Nivel alcanzado en cada dimensión por el alumnado

ESTUDIANTES 2°C	HAMBRE	GUERRA	MUERTE	DESCONOCIDO
Estudiante 1	3	1	2	3
Estudiante 2	1	4	2	3
Estudiante 3	2	1	1	0
Estudiante 4	2	2	3	1
Estudiante 5	1	2	1	0
Estudiante 6	0	0	1	0
Estudiante 7	1	3	3	0
Estudiante 8	3	2	1	3
Estudiante 9	2	2	2	4
Estudiante 10	1	1	4	3
Estudiante 11	3	1	1	3
Estudiante 12	0	0	2	3
Estudiante 13	0	3	2	0
Estudiante 14	1	2	2	3
Estudiante 15	1	4	2	1
Estudiante 16	3	0	2	1
Estudiante 17	1	2	0	2
Estudiante 18	1	3	2	3
Estudiante 19	3	3	3	4
Estudiante 20	1	3	3	0
Estudiante 21	1	3	1	1

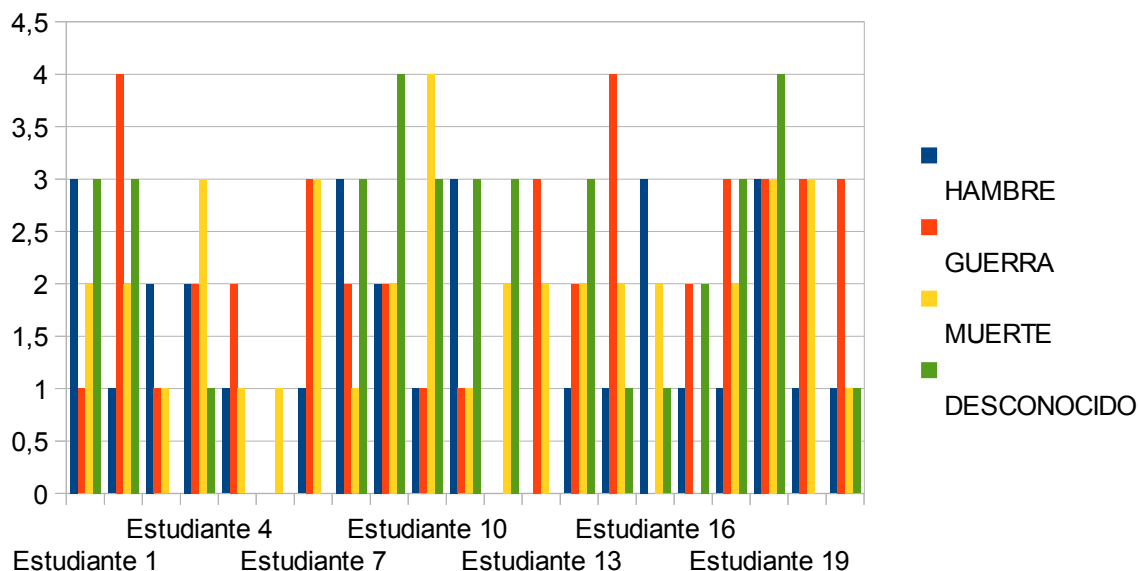
Nivel alcanzado en cada dimensión por el alumnado

En los siguientes gráficos se presentan, mediante barras para una más rápida comparación, los distintos niveles alcanzados por ambos grupos en las distintas dimensiones:

2°B



2°C



Por su parte, si hablamos en términos de porcentajes tenemos los siguientes resultados (para ambos grupos juntos):

en la dimensión **hambre**, al nivel 0 han llegado el 21'43%, al nivel 1 el 40'48%, al nivel 2 el 14'29% y al nivel 3 el 23'81%;

en la dimensión **guerra**, al nivel 0 han llegado el 26'19%, al nivel 1 el 16'67%, al nivel 2 también el 16'67%, al nivel 3 el 33'33% y al nivel 4 el 7'14%;

en la dimensión **muerte**, al nivel 0 han llegado el 16'67%, al nivel 1 el 38'1%, al nivel 2 el 30'95%, al nivel 3 el 11'90% y al nivel 4 el 2'38%;

en la dimensión **desconocido**, al nivel 0 han llegado el 42'86%, al nivel 1 el 16'67%, al nivel 2 el 7'14%, al nivel 3 el 26'19% y al nivel 4 el 7'14%.

Si desglosamos los resultados para hacer una comparación entre los dos grupos nos encontramos lo siguiente:

en 2ºB tenemos que en la dimensión **hambre**, al nivel 0 han llegado el 28'57%, al nivel 1 el 33'33%, al nivel 2 el 14'29% y al nivel 3 el 23'81%;

en la dimensión **guerra**, al nivel 0 han llegado el 38'1%, al nivel 1 el 14'29%, al nivel 2 el 4'76%, al nivel 3 el 38'1% y al nivel 4 el 4'76%;

en la dimensión **muerte**, al nivel 0 han llegado el 28'57%, al nivel 1 el 47'62%, al nivel 2 el 19'05%, al nivel 3 el 4'76% y al nivel 4 el 0%;

en la dimensión **desconocido**, al nivel 0 han llegado el 57'14%, al nivel 1 el 14'29%, al nivel 2 el 9'52%, al nivel 3 el 14'29% y al nivel 4 el 4'76%.

en 2ºC, por su parte, tenemos que en la dimensión **hambre**, al nivel 0 han llegado el 14'29%, al nivel 1 el 47'62%, al nivel 2 el 14'29% y al nivel 3 el 23'81%;

en la dimensión **guerra**, al nivel 0 han llegado el 14'29%, al nivel 1 el 19'05%, al nivel 2 el 28'57%, al nivel 3 también el 28'57% y al nivel 4 el 9'52%;

en la dimensión **muerte**, al nivel 0 han llegado el 4'76%, al nivel 1 el 28'57%, al nivel 2 el 42'86%, al nivel 3 el 19'05% y al nivel 4 el 4'76%;

en la dimensión **desconocido**, al nivel 0 han llegado el 28'57%, al nivel 1 el 19'05%, al nivel 2 el 4'76%, al nivel 3 el 38'1% y al nivel 4 el 9'52%.

Comparando todos estos resultados de una manera más visual tenemos que el nivel alcanzado por cada grupo por separado y el total de ambos grupos es:

2ºB	HAMBRE	GUERRA	MUERTE	DESCONOCIDO
NIVEL 0	28'57%	38'1%	28'57%	57'14%
NIVEL 1	33'33%	14'29%	47'62%	14'29%
NIVEL 2	14'29%	4'76%	19'05%	9'52%
NIVEL 3	23'81%	38'1%	4'76%	14'29%
NIVEL 4	-	4'76%	0,00%	4'76%

2ºC	HAMBRE	GUERRA	MUERTE	DESCONOCIDO
NIVEL 0	14'29%	14'29%	4'76%	28'57%
NIVEL 1	47'62%	19'05%	28'57%	19'05%
NIVEL 2	14'29%	28'57%	42'86%	4'76%
NIVEL 3	23'81%	28'57%	19'05%	38'1%
NIVEL 4	-	9'52%	4'76%	9'52%

TOTAL	HAMBRE	GUERRA	MUERTE	DESCONOCIDO
NIVEL 0	21'43%	26'19%	16'67%	42'86%
NIVEL 1	40'48%	16'67%	38'1%	16'67%
NIVEL 2	14'29%	16'67%	30'95%	7'14%
NIVEL 3	23'81%	33'33%	11'90%	26'19%
NIVEL 4	-	7'14%	2'38%	7'14%

6. Discusión de resultados y conclusiones

a)

A la hora de valorar los resultados es importante señalar el criterio seguido, pues la mera exposición de resultados y porcentajes no aporta nada ya que cada persona es libre de valorarlos de la manera que quisiere. Por tanto, conviene mostrar qué criterio se ha seguido. En esta ocasión, hemos considerado que hasta que no se han alcanzado los niveles superiores (es decir, 3 y 4) no podemos considerar que la dimensión haya sido comprendida en un estadio bastante avanzado (teniendo en cuenta que obtener cada nivel no implica conocerlo con todos sus matices sino que se exige un conocimiento de mínimos).

A la hora de analizar las respuestas, se ha tenido en cuenta únicamente la última respuesta, la que dieron en el examen varios días después de haber terminado la experiencia. ¿Por qué motivo hemos optado por actuar así? Muy sencillo: el objeto principal de este proyecto de innovación-investigación es ver hasta qué punto el alumnado es capaz de adquirir conocimientos a partir de conceptos y eso sólo puede comprobarse una vez haya pasado la experiencia y lo adquirido haya logrado grabarse en su memoria, les haya resultado significativo. Evidentemente, las respuestas que obtuvimos el mismo día de finalización de la experiencia estaban mucho mejor, eran más completas (en esta ocasión han sido en exceso escuetos, algo normal teniendo en cuenta la edad del alumnado) y alcanzaban mayores niveles de comprensión de cada dimensión. Sin embargo, eso no denotaba un aprendizaje significativo sino algo a corto plazo, lo que es totalmente inservible.

El tiempo transcurrido (alrededor de una semana o semana y media) hace que las ideas que sí comprenden bien estén correctamente redactadas a pesar de su brevedad mientras que hay esbozos de otras que indican que con un pequeño esfuerzo llegarían a más pero, sin embargo, no lo consiguen. Esa ha sido una de las mayores dificultades que nos encontramos en el análisis ya que cuesta encontrarles el nivel adecuado a la respuesta debido a que podría estar a caballo de dos niveles.

Considerando los distintos niveles que hemos establecido conviene hacer pequeñas aclaraciones:

el nivel 0 es el que establecemos cuando la respuesta no tiene nada que ver con lo que se busca o, directamente, no aparece reflejada esa idea;

el nivel 1 es el más básico de todos, pudiéndose obtener con el propio bagaje personal, sin necesidad de recurrir a ningún tipo de ejercicio intelectual;

el nivel 2 es el más elemental al que se puede llegar dentro de la comprensión de la dimensión. Quedarse en él implica saber de qué se habla pero no tener muy claro a qué se refieren al nombrar esa dimensión;

el nivel 3 ya nos habla de una comprensión adecuada de la dimensión. Es el nivel más básico con el que podemos dar por sentado que se conoce el significado del término aunque no podemos establecer con seguridad que pueda aplicarse fuera del marco en el que se estudió (exceptuando en el caso del hambre, cuyo nivel máximo es el 3 por lo que marcaría la excelencia en su conocimiento);

finalmente, el nivel 4 nos habla de una comprensión excelente de la dimensión en el marco teórico en que se estudió y fuera de él, pudiendo emplearse a lo largo de cualquier período histórico sin aparente problema. Llegar a este nivel es francamente complicado y muestra la diferenciación entre las capacidades intelectuales entre estudiantes del mismo grupo.

Como se ha señalado anteriormente, si alguien llega a cierto nivel implica que comprende y maneja sin dificultades los niveles anteriores. Por tanto, el hecho de que haya estudiantes que alcancen el nivel superior de alguna dimensión supone la posibilidad de trabajar más profundamente otras dimensiones para hacerles ver qué es lo que se les pide exactamente.

Centrémonos en los datos. Si atendemos a un primer y rápido vistazo lo que más nos puede llamar la atención es que mientras hablamos de conceptos materiales cuyo estudio se mantiene dentro de lo establecido, de lo que la mentalidad dominante considera correcto, es posible trabajar sin demasiados problemas (no más problemas que los derivados del propio trabajo en un aula de segundo de Educación Secundaria Obligatoria) mientras que al tocar temas que siempre han sido incómodos y, por tanto, apartados de lo oficial, ya tienen muchos más problemas para comprenderlos. Nos referimos aquí al concepto de **desconocido**, que alcanza unos niveles de incomprensión totalmente desaforados. Más que de incomprensión, pues hay otras dimensiones que tampoco alcanzan niveles óptimos de conocimiento, podríamos hablar de desconocimiento total, de no poder siquiera emplear el bagaje personal para responder por no tener referencias válidas. Esa puede ser la primera gran sorpresa, desagradable en esta ocasión, que nos llevamos al mirar los datos.

Otro dato a tener en cuenta es que, con los criterios que hemos considerado, en ningún grupo se alcanza un conocimiento de las dimensiones superior al 50% en su conjunto. Y, si lo consideramos individualmente, sólo un estudiante logra una comprensión perfecta del concepto (aunque dos se quedan muy cerca de lograrlo y sólo fallan en dar un paso más allá en dimensiones más etéreas como son la de **muerte** y la de **desconocido**).

Es asombroso cómo la mente humana decide borrar todo aquello que no considera significativo. Es decir, en esta prueba se ve cómo el alumnado está acostumbrado a estudiar de memoria en lugar de aprender y eso pasa factura cuando se les pide algún ejercicio de razonamiento. Todo eso lo vemos al comprobar la gran cantidad de estudiantes (uno de cada cuatro) incapaces de responder nada (o salirse por la tangente) al preguntarles por el concepto. Sin embargo, y aunque en las tablas no aparezca reseñado como tal, sí se pudo comprobar cómo había una gran mayoría que entendía que la respuesta principal era **miedo**, si bien no todos alcanzaban un alto nivel de comprensión de las dimensiones que lo conformaban. De ahí podemos extraer como conclusión que en su momento sí se quedaron con el concepto y lo que significaba si bien no lograron sintonizar del todo con él y, a la hora de examinarse, eran capaces de saber el resultado final pero habían olvidado el proceso.

Si comparamos ambos grupos, vemos cómo el grupo al que menos sesiones tuvimos la suerte de impartir (y, por tanto, tuvo menos oportunidades de refrescar algunos conocimientos) es el que peores resultados ha alcanzado en líneas generales (si nos centramos sobre todo en la parte menos material de las dimensiones ya que en los términos más conocidos de antemano el progreso ha sido mínimo o han sido más capaces de asimilarlo).

Es sorprendente también comprobar cómo nuestra hipótesis inicial de que aquello más extraño y por el morbo que despiertan estas cosas (seguimos hablando de la dimensión **desconocido**) sea la que más problemas les haya presentado.

b)

La experiencia ha resultado bastante más favorable de lo que en un principio nos hubiéramos imaginado. Es, por tanto, francamente buena idea exportarla a otros contextos en los que ya hayan alcanzado una mayor madurez intelectual ya que si al nivel al que ha sido aplicada aquí los resultados han sido buenos (no han sido todo lo buenos que hubiésemos querido pero sí bastante

satisfactorios para tratarse de la primera vez), en un estadio evolutivo más avanzado se hubiera alcanzado el objetivo propuesto.

Era muy interesante ver también hasta qué punto eran capaces de llegar al hablarles de un concepto más difuso como ha sido el que hemos tratado (el **miedo**) ya que no es lo mismo estudiar algo cercano o que sí conocen en sus distintas dimensiones (como pudieran ser los conceptos **reconquista** o **feudalismo**, que fueron los primeros que nos acudieron a la mente) que hacerlo sobre algo abstracto y cuyo significado conocen de manera sesgada o nunca han reparado en él. Es por ello por lo que sí consideramos que el proyecto de innovación investigación es perfectamente transferible a otros ámbitos.

Además, aunque en esta ocasión de haya desarrollado en dos sesiones, según la capacidad del grupo clase al que te enfrentes, es una experiencia que puede variar en su desarrollo, pudiendo darse en algunas ocasiones en una única sesión y, en otras, necesitando tres o cuatro sesiones para que consigan llegar hasta el punto que se les pide.

7. Anexos

HAMBRE



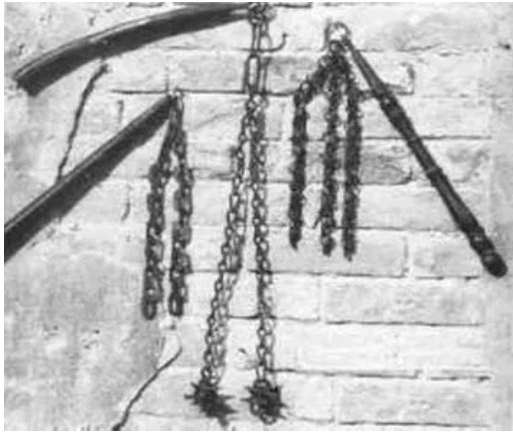
Imágenes de hambre, labranza e impuestos con las que trabajar la dimensión **hambre**.

MUERTE



La Peste Negra en Italia en 1348, según una ilustración de Marcello





“¡Ay muerte!, ¡muerta seas, muerta e malandante!

Mataste a mi vieja, ¡matasses a mí ante!

*Enemiga del mundo, que non as semejante,
de tu memoria amarga non es que non se espante.*

*Non catas señorío, deudo nin amistad,
con todo el mundo tienes cotidiana enemistad;
non hay en ti mesura, amor nin piedad,
sinon dolor, tristeza, pena e gran crueldad.”*

Arcipreste de Hita

“Nuestras vidas son los ríos

que van a dar en la mar,

que es el morir;

allí van los señoríos

derechos a se acabar

y consumir;

allí los ríos caudales,

allí los otros medianos

y más chicos,

y llegados, son iguales

los que viven por sus manos

y los ricos”.

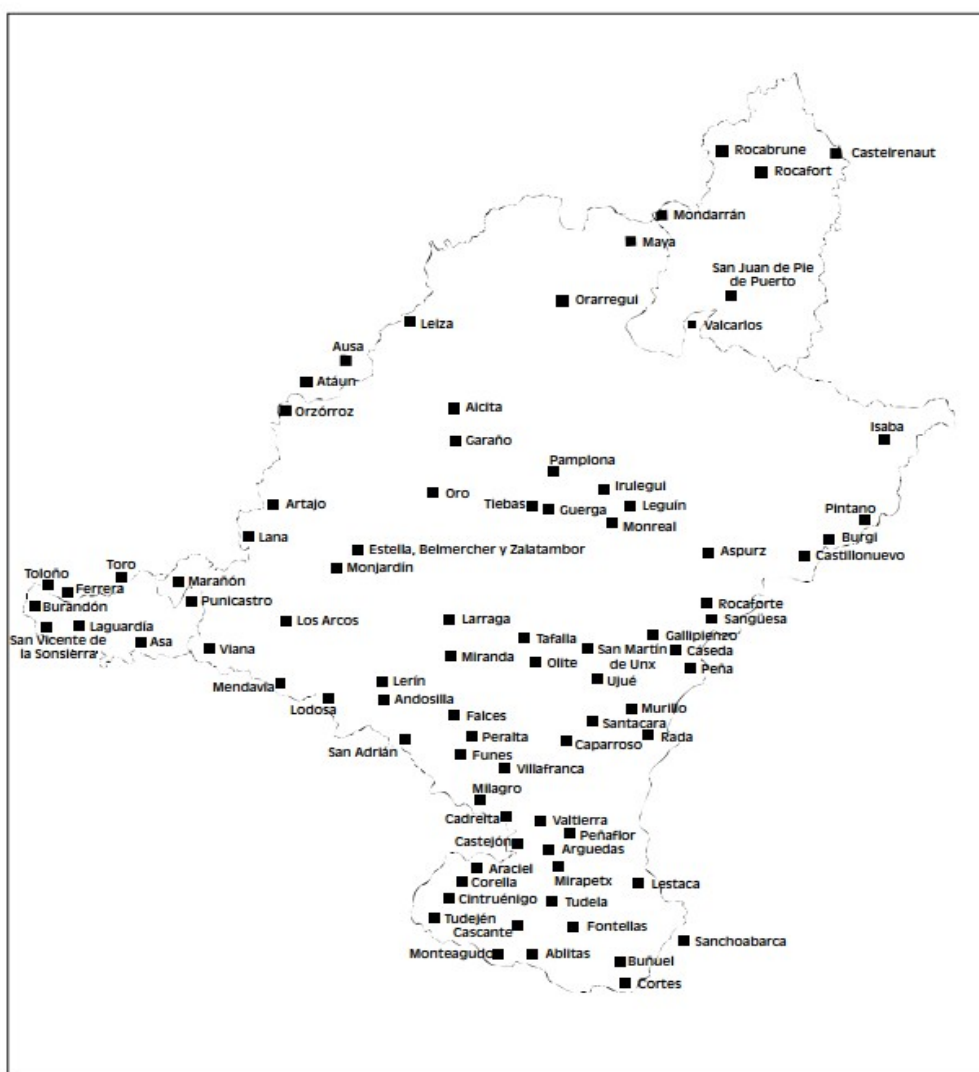
Jorge Manrique

Textos e imágenes de torturas diversas, pestes y la propia concepción de la muerte empleados (entre otros) para explicar la dimensión **muerte**.

GUERRA



PRINCIPALES CASTILLOS REALES NAVARROS EN QUE SE EFECTUARON OBRAS DURANTE LOS SIGLOS XIV Y XV.



Fuente: GARCÍA GAÍNZA, M.C. (dir.), *El arte en Navarra*, 1, Pamplona, 1994, p. 178.

14. Narración cristiana de la batalla de Covadonga.

Por aquellos tiempos era prefecto de Asturias, con residencia en Gijón, Munuza, compañero de Tariq. Durante su gobierno, cierto espartario de los reyes Vítiza y Rodrigo, llamado Pelayo, oprimido por el señorío de los ismaelitas, entró en Asturias con su hermana. El prefecto Munuza envió a Pelayo a Córdoba con el pretexto de una legación; pero en verdad, con ocasión de su interés por su hermana. Antes de que regresara el antiguo espartario, Munuza, mediante cierto artificio, se unió en matrimonio con la hermana de Pelayo; mas cuando volvió éste, en modo alguno quiso consentir tal enlace, sino que se apresuró a hacer con gran osadía lo que ya meditaba acerca de la salvación de la Iglesia. Entonces, el nefando Tariq envió soldados a Munuza para que apresaran a Pelayo y lo llevaran a Córdoba encadenado. Llegados a Asturias quisieron cogerle por engaño y en una aldea llamada Brece supo Pelayo por cierto amigo la decisión de los caldeos. Mas como los sarracenos eran muchos, viendo que no podía ofrecerles resistencia, se apartó de ellos despacio, comenzó de repente a correr y llegó a las orillas del Piloña, que encontró desbordado, pero mediante un adimniculo natorio ganó la otra orilla sobre el caballo en que cabalgaba y subió a un cerro con lo que los sarracenos cesaron de perseguirle. Dirigiéndose hacia la tierra montañosa, arrastró consigo a cuantos encontró camino de una asamblea y con ellos subió a un gran monte llamado Aseuva y se refugió en la ladera de dicha montaña, en una cueva que sabía era segura y de la que mana un gran río por nombre Deva. Desde ella envió mensajeros a todos los astures, que se congregaron en una junta y le eligieron príncipe.

Enterrados de lo ocurrido, los soldados que habían venido para prender a Pelayo regresaron a Córdoba y manifestaron a su rey que se había sublevado el denunciado por Munuza. Cuando el rey oyó tal noticia, conmovido por furiosa ira, mandó salir contra el rebelde una hueste innumerable, reclutada en toda España; puso al frente del ejército a Alqama, su socio, y ordenó que fuese con éste y sus tropas. Oppas, obispo de Toledo, hijo de Vítiza, por cuya traición habían perecido los godos. Alqama recibió orden de su compañero de que si Pelayo no quería aceptar la propuesta del obispo, le apretase por la fuerza de las armas y le llevase a Córdoba, y entró en Asturias con un ejército de 187 000 soldados.

Pelayo estaba con sus compañeros en el monte Aseuva, y el ejército de Alqama llegó hasta él y alzó innumerables tiendas frente a la entrada de la cueva. El predicho obispo subió a un montículo situado ante la cueva de la Señora y habló así a Pelayo: «Pelayo, ¿dónde estás?» El interpelado se asomó a la ventana y respondió: «Aquí estoy». El obispo dijo entonces: «Juzgo, hermano e hijo, que no se te oculta cómo hace poco se hallaba España, unida bajo el gobierno de los godos y brillante más que los otros países por su doctrina y ciencia, y que, sin embargo, reunido todo el ejército de los godos, no pudo sostener el ímpetu de los ismaelitas, ¿podrás tú defenderte en la cima de este monte? Me parece difícil. Escucha mi consejo: vuelve de tu acuerdo, gozarás

de muchos bienes y disfrutarás de la amistad de los caldeos». Pelayo respondió entonces: «¿No leíste en las Sagradas Escrituras que la Iglesia del Señor llegará a ser como el grano de mostaza y que de nuevo crecerá bajo la misericordia de Dios?» El obispo contestó: «Verdaderamente así está escrito». Pelayo dijo: «Cristo es nuestra esperanza; que por este pequeño montículo que ves sea España salvada y reparado el ejército de los godos. Confío en que se cumplirá en nosotros la promesa del Señor, porque David ha dicho: Castigaré con mi vara sus iniquidades y con azotes sus pecados, ¡pero no les faltará mi misericordia! Así pues, confiando en la misericordia de Jesucristo, desprecio esa multitud y no temo el combate con que nos amenazas. Tenemos por abogado cerca del Padre a nuestro Señor Jesucristo, que puede librarnos de estos paganos». El obispo, vuelto entonces al ejército, dijo: «Acercaos y pelead. Ya habéis oído como me ha respondido; a lo que adivino de su intención, no tenéis paz con él, sino por la venganza de la espada».

Alqama mandó entonces comenzar el combate y los soldados tomaron las armas. Se levantaron los fundibulos, se prepararon las hondas, brillaron las espadas, se encrespaban las lanzas e incesantemente lanzaron saetas. Pero al punto se mostraron las magnificencias del Señor: las piedras que salían de los fundibulos y llegaban a la casa de la Virgen Santa María, que estaba dentro de la cueva, se volvían contra los que las disparaban y mataban a los caldeos. Y como Dios no necesita las lanzas, sino que da la palma de la victoria a quien quiere, los cristianos salieron de la cueva para luchar contra los caldeos; emprendieron éstos la fuga, se dividió en dos su hueste, y allí mismo fue, al punto, muerto Alqama y apresado el obispo Oppas. En el mismo lugar murieron 124 000 caldeos, y los 63 000 restantes subieron a la cumbre del monte Aseuva y por el lugar llamado Amuesa descendieron a la Liébana. Pero ni éstos escaparon a la venganza del Señor; cuando atravesaban por la cima del monte, que está a orillas del río llamado Deva junto al predio de Cosgaya, se cumplió el juicio del Señor: el monte, desgañándose de sus cimientos, arrojó al río los 63 000 caldeos y los aplastó a todos. Hasta hoy, cuando el río traspasa los límites de su cauce muestra muchas señales de aquéllos.

Ed. ANTONIO UMIER ARIETA: *Cronica de Alfonso III*, — «Textos medievales», 3. — Valencia 1961. — Págs. 24-34.

Ed. CLAUDIO SANCHEZ ALBORNOZ; AURELIO VINAS: *Letras de Historia de España*. — Ed. Plutarco. — Madrid 1929. — Págs. 34-36.

DESCONOCIDO



Imágenes empleadas para tratar sobre la dimensión **desconocido**.